Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8270431
Centre d'intérêt: 33

Grégoire, Réginald, 1934- .

La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société : un défi pour toutes les institutions : étude générale préliminaire / Réginald Grégoire. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1981.
178 p. ; 28 cm.

Code: 28-1498. Bibliographie: p. [161]-178.

ISBN 2-550-04549-1

Cote Dewey: 305.235'09714/G819f Cote LC: HQ/799/.C38

Descripteur(s): *Jeunesse *Population étudiante *Formation *Socialisation *Préparation à la vie adulte *Inadaptation scolaire *Abandon scolaire *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Insertion sociale

L'étude part du fait qu'une majorité de jeunes de 15 à 18 ans a déjà quitté l'institution scolaire ou en est profondément insatisfaite, tandis que l'institution scolaire elle-même se révèle de plus en plus largement impuissante. Dans une première partie, l'auteur tente de cerner l'ampleur des multiples manifestations concrètes de cette situation et d'en fournir une analyse quantitative; il décrit brièvement la fonction sociale et éducative des autres institutions sociales dont le jeune fait partie et s'interroge sur leurs préoccupations dans le domaine de la formation. La deuxième partie est consacrée à justifier, à définir et à préciser des voies de solutions envisagées.

Les données considérées dans ce travail proviennent prioritairement d'études et d'expériences québécoises ainsi que de sources statistiques officielles ayant trait à la population de cet âge dans l'ensemble du Québec.

L'option principale qui sous-tend cette étude est que non seulement il s'avère opportun, mais qu'il est indispensable, dans le contexte actuel, de prévoir à l'intention des jeunes de 15 à 18 ans d'autres voies de formation que celles que le système scolaire est capable d'offrir. Pour l'essentiel, le document propose une stratégie globale reposant largement sur l'ensemble des institutions sociales autres que l'école et impliquant les jeunes directement.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270431

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions

Étude générale préliminaire

SECTEUR de la PLANIFICATION

Avril 1981

Réginald Grégoire

E D U Q 8270431

LA FORMATION ET L'INSERTION DES JEUNES DE 15 A 18 ANS DANS LA SOCIETE: UN DEFI POUR TOUTES LES INSTITUTIONS

ETUDE GENERALE PRELIMINAIRE

Réginald Grégoire

Avril 1981

Dépôt légal: second trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN: 2-550-04549-1

©Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1981

REMERCIEMENTS

Tout au long de l'année pendant laquelle s'est échelonnée cette étude, avec combien de personnes ai-je partagé préoccupations et inquiétudes! Au ministère de l'Education et dans d'autres ministères et services gouvernementaux, auprès d'amis et de membres de ma famille et ici et là, au fil de contacts plus ou moins fortuits, y compris en dehors du Québec (je pense en particulier aux participants à ces journées d'étude organisées par le Consortium of Ontario Public Alternative Schools), je n'ai cessé de poser des questions, de recueillir des documents, de demander des statistiques plus précises et plus récentes, de solliciter des avis, de m'enquérir au sujet de l'une ou l'autre expérience. A toutes ces personnes qui, dans la plupart des cas, ignorent totalement à quel point leurs encouragements et les informations dont elles m'ont fait part m'ont été précieux, je tiens à exprimer ma gratitude.

Il me fait plaisir de souligner que les contacts que j'ai eus, à diverses reprises, avec des personnes de la direction des Etudes économiques et démographiques du ministère de l'Education m'ont été particulièrement utiles. J'ai également tiré beaucoup de profit de la documentation qui a été déposée et des échanges qui ont eu lieu lors d'un mini-colloque sur l'accessibilité en éducation tenu en octobre à l'initiative de la direction des Politiques et Plans du ministère de l'Education ainsi que d'une réunion qui a été organisée en juin avec les Québécois associés aux travaux du Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE).

Enfin, je désire remercier d'une façon toute particulière Norman Ryan, directeur du service de la Recherche du ministère de l'Education, qui a sollicité cette étude et m'a encouragé à en aborder les aspects les plus difficiles même si je n'étais pas en mesure d'en faire le tour dans le temps qui m'était imparti, Arthur Marsolais, du même service, qui a suivi de façon continue et patiente le cheminement de cette étude, ménagé les accès nécessaires à l'information et fourni lui-même de nombreuses suggestions, Geneviève Deronzier et Monique Cournoyer, toutes deux associées aux travaux du COPIE et qui, plus que d'autres, se sont intéressées à cette étude et m'ont communiqué documents, références et commentaires personnels et, enfin, Micheline Fillion ainsi que Christiane Poublanc qui, à partir de textes ou d'enregistrements, ont dactylographié ce texte et veillé à sa bonne présentation.

Réginald Grégoire
Consultant

TABLE DES MATIERES

	Page
REMERCIEMENTS	1
TABLE DES MATIERES	3
INTRODUCTION ET VUE D'ENSEMBLE	9
PREMIERE PARTIE: LA PROBLEMATIQUE	17
Introduction	17
Chapitre 1: Les jeunes de 15 à 18 ans et le système scolaire	19
1.1 Quelques statistiques de base	19
1.2 Relations et interactions des jeunes de 15 à 18 ans avec le système scolaire	29
1.2.1 L'absentéisme	29
1.2.2 Le retrait volontaire du système scolaire	33
1.2.3 Le bifurcage vers le professionnel court	39
1.2.4 La prolifération des inadaptés et des catégories d'inadaptés	41
1.2.5 Le vandalisme	43
1.2.6 L'inadaptation diffuse	45
1.2.7 Les échecs de rendement	51
1.2.8 Le nombre annuel de diplômés au secondaire	54

	Page
1.2.9 La méconnaissance du monde réel	58
1.2.10 Autres phénomènes significatifs	62
Conclusion	65
Chapitre 2: Les jeunes de 15 à 18 ans et les institutions autres que l'école	67
2.1 L'importance des institutions	67
2.2 Les institutions de la société québécoise	69
2.3 Les relations entre les jeunes de 15 à 18 ans et les institutions autres que l'école	78
Conclusion	83
Conclusion de la première partie	85
DEUXIEME PARTIE: VOIES DE SOLUTION	87
Introduction	87
Chapitre 3: Points d'appui et hypothèses de base	93
3.1 L'école est une institution limitée	93
3.1.1 Limitation par sa nature	94
3.1.2 Limitation par la place qu'elle tient dans l'ensemble des institutions	97
3.1.3 Limitation par les attentes des jeunes qui la fréquentent	98
3.2 Les autres institutions sociales sont aussi des voies d'accès à la formation	100

Page

3.3 Les autres institutions sociales ont aussi une responsabilité de formation 102

3.4 L'implication de toutes les institutions est une voie réaliste en vue d'une formation adéquate 107

3.4.1 Une formation complète 107

3.4.2 Une formation socialement créatrice 108

3.4.3 Une formation permanente 110

3.4.4 Une formation adaptée 111

3.5 Les coûts de la formation doivent être répartis dans l'ensemble de la société 113

Conclusion 115

Chapitre 4: Pistes d'action 117

4.1 Le cadre général 117

4.2 Pistes d'action qui concernent l'ensemble des institutions 119

4.2.1 Un autre discours 119

4.2.2 Des amorces concrètes dans chaque institution 122

4.2.3 Des centres d'éducation permanente 123

4.2.4 Des personnes ressources et des éducateurs dans toute institution 127

4.2.5 Des projets sociaux et communautaires 129

4.2.6 Des modifications législatives 133

Page

4.3 Pistes d'action pour l'institution scolaire 134

4.3.1 Un rôle clarifié et mieux délimité 134

4.3.2 Des relations organiques avec les autres institutions 137

4.3.3 Une fréquentation périodique ou à temps partiel 139

4.3.4 Pistes diverses 142

4.4 Pistes d'action qui concernent une institution en particulier autre que scolaire 143

4.4.1 La famille 144

4.4.2 L'entreprise 147

4.4.3 Les organisations sociales et communautaires 150

4.4.4 Les institutions des médias 153

Conclusion 155

Conclusion de la deuxième partie 157

CONCLUSION GENERALE 159

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Nombre de jeunes Québécois de 15 à 19 ans le 1er juin des années 1977 à 1980, par classe d'âge et selon un regroupement 15-16 ans et 17-19 ans 19

Page

Tableau 2: Répartition des jeunes du Québec de 15 à 19 ans selon leur participation à l'activité économique. Octobre 1977, 1978, 1979 et 1980 21

Tableau 3: Répartition des jeunes Québécois de 15 à 19 ans selon qu'ils font partie de la population active ou inactive et qu'ils sont étudiants à plein temps ou ont une autre occupation. Octobre 1977, 1978, 1979 et 1980 23

Tableau 4: Répartition des jeunes Québécois de 15 à 19 ans, par classe d'âge, selon un regroupement 15-16 ans et 17-19 ans et selon qu'ils font partie de la "clientèle scolaire" secondaire, collégiale ou universitaire ou qu'ils ont une autre occupation. 1977, 1978 et 1979. . . 26

Tableau 5: Nombre de jeunes de 15 à 19 ans, selon l'âge, qui ont obtenu un diplôme de fin d'études secondaires par rapport au nombre total de jeunes du même âge. 1976, 1977 et 1978 . . . 56

Tableau 6: Les institutions de la société québécoise autres que l'institution scolaire et les besoins ou désirs humains qui les fondent 77

INTRODUCTION ET VUE D'ENSEMBLE

Au Québec, à la fin des années cinquante et durant la décennie soixante, on misait en tout domaine sur un apport déterminant provenant du système scolaire. Alors, l'école, avec ses niveaux bien affirmés selon les âges, ses embranchements selon les secteurs d'apprentissage et les métiers et ses voies selon les talents reconnus, apparaissait comme le point d'appui par excellence de tout projet de développement. Afin d'assurer "le plein épanouissement" de la "personnalité"(1) de chaque personne aussi bien que le progrès social, économique et culturel de la collectivité, c'est ce point d'appui, croyait-on généralement, qu'il fallait d'abord asseoir solidement.

Un système scolaire pour tous jusqu'à 18 ans

Dans ce contexte, même si l'obligation scolaire prenait fin avec l'année scolaire au cours de laquelle le jeune avait atteint quatorze puis, à partir de 1961, quinze ans, on prenait facilement pour acquis que la très grande majorité des jeunes de 16, 17 et même 18 ans se retrouverait bientôt à l'intérieur de l'institution scolaire: "Que la loi soit modifiée ou non, il y a lieu de prévoir qu'à brève échéance, la plupart des jeunes gens de 16 à 18 ans poursuivront encore des études", peut-on lire dans le Rapport Parent(2). On ajoute prudemment:

---

(1) Expression tirée du Préambule des lois du ministère de l'Education et du Conseil supérieur de l'Education (1964).

(2) Tome 2, page 155. Voir à la fin de l'étude pour la référence complète des textes et auteurs cités. Les notes en bas de page sont le plus brèves possible. Le rapport Parent, comme tous les documents publiés par un ministère, un service, un organisme, une commission ou un comité du gouvernement du Québec, figure au mot Québec, le plus ancien document venant en premier. Les documents publiés par le gouvernement canadien apparaissent habituellement au mot Canada.

"au moins à temps partiel". Cependant, la foi dans l'avenir de l'éducation scolaire pour tous reprenant vite le dessus, on poursuit: "Non seulement est-ce là une prédiction: c'est aussi un objectif que l'on doit recommander à l'Etat de viser"(1). Et les commissaires de mettre en garde le lecteur tenté par le scepticisme: "Cet objectif n'est pas utopique", assurent-ils(2). Déjà, suite aux récentes mesures qui ont été prises, "la scolarisation des adolescents de 16 et 17 ans a monté en flèche, doublant presque" en quatre ans. Ce mouvement se poursuivra, car "il est certain que les pressions socio-économiques qui ont favorisé la scolarisation des jeunes de cet âge vont continuer à jouer dans le même sens"(2).

La décennie 60 abonde en affirmations et en déclarations similaires. Une constante s'en dégage: l'école est un bien qui, dès qu'il pourra être offert, ne saurait être refusé par quiconque. compris, cela va de soi, par l'ensemble des jeunes de 16 à 18 ou 19 ans.

La réforme scolaire ne faisait pas des jeunes de 16 à 18 ans sa cible première. Cependant, dans le climat des années 60, on ne considérait généralement pas que ce groupe d'âge puisse poser un problème social particulier. En effet, dès que les établissements requis seraient disponibles, à peu près tous s'inscriraient naturellement dans le nouveau système scolaire et se prépareraient qui à un métier, qui à des études supérieures.

---

(1) Idem, p. 155.
(2) Idem, p. 156.

Une foi non partagée par un grand nombre de 16-18 ans

Quinze ans plus tard, la réalité est plus prosaïque. Une proportion importante des jeunes de 16 à 18 ans n'a aucun lien réel avec l'institution scolaire et une autre partie, également considérable, n'entretient que des relations superficielles avec l'école secondaire ou le collège et ne demanderait pas mieux que de ne pas s'y trouver. Environ 40% des jeunes de ce groupe d'âge ne possèdent encore aucun diplôme d'études secondaires, fut-il de "professionnel court"(1).

D'autre part, malgré la variété et le coût des moyens utilisés pour promouvoir l'accès à l'école et en assurer la fréquentation suivie et intéressée, divers indices laissent supposer de plus en plus nettement que les progrès sont devenus plutôt lents et incertains.

En vérité, on peut se demander si le défi qui, ces années-ci, polarise l'attention et les énergies ne consiste pas moins à accroître la proportion des entrées dans le système scolaire qu'à limiter ou à contrer celle, encore plus inquiétante, des "sorties", que celles-ci soient effectives ou essentiellement psychologiques(2).

---

(1) Ce pourcentage est peut-être même plus près de 50% que de 40%, comme on le verra dans la section 1.2.8.

(2) Le nombre d'initiatives orientées dans cette direction depuis quelques années ne se compte plus: études diverses, aussi bien au niveau local qu'à celui du ministère; journées pédagogiques et colloques; systèmes de contrôle de plus en plus raffinés et modifications à la Loi de l'instruction publique; budgets spéciaux visant à maintenir l'intérêt des jeunes pour l'école; série de brochures pour prévenir l'abandon prématuré; réduction des critères ou des normes d'admission à tel cours ou à telle activité; etc.

Insatisfaction des jeunes et impuissance ou désintérêt des institutions

Globalement, la situation actuelle peut se caractériser de la façon suivante: une majorité de jeunes de 15 à 18 ans[1] a déjà quitté l'institution scolaire ou en est profondément insatisfaite, tandis que l'institution scolaire elle-même se révèle de plus en plus largement impuissante.

Les manifestations concrètes de cette situation sont multiples: indifférence, retrait, absentéisme, échec aux examens, bifurcage vers les voies les moins exigeantes, inadaptation diffuse, comportements aberrants, etc. Le chapitre 1 tente, en s'appuyant sur divers témoignages et études, de cerner l'ampleur de ces manifestations et, lorsque possible, d'en fournir une analyse quantitative.

Pendant ce temps, face au même groupe d'âge, que se passe-t-il dans les autres institutions sociales? Quelle attention la famille, le groupement religieux ou ecclésial, l'entreprise traditionnelle, les organisations sociales et communautaires, les institutions politiques, les institutions culturelles et sportives et les institutions de l'information et de la communication accordent-elles aux besoins de formation des jeunes de 15 à 18 ans? Considèrent-elles même qu'elles ont une responsabilité? Le chapitre 2 passe en revue brièvement la fonction sociale et éducative de chacune de ces institutions et s'interroge sur

---

(1) Comme le lecteur a déjà pu s'en rendre compte, les âges limites des jeunes dont il est question dans cette étude ne sont pas très stricts. En effet, la limite inférieure est tantôt de 15 et, tantôt, de 16 ans et la limite supérieure de 18 ou de 19 ans. Etant donné les nombreux problèmes posés par la façon dont les statistiques sont compilées et la multiplicité des facteurs d'ordre psychologique, social, légal et structurel dont il importait de tenir compte, il s'est avéré impossible, dans le cadre d'une étude préliminaire, de procéder autrement.

leurs préoccupations face aux jeunes de 15 à 18 ans dans le domaine de la formation. Dans l'ensemble, il en ressort qu'elles ne contestent guère les prétentions de l'institution scolaire dans le domaine de la formation. Elles se situent plutôt en aval de l'école et se contentent d'être les porteuses d'une formation occasionnelle, erratique et peu valorisée. A les entendre, dès qu'il s'agit de formation, c'est toujours l'école qui a besoin de réformes, jamais elles-mêmes.

Que faire?

Face à cette situation telle que présentée dans la première partie de l'étude (chapitres 1 et 2), que faire?

Cette interrogation globale peut se ramener à trois questions précises:

a) Est-il normal ou, tout au moins, acceptable qu'il y ait, parmi les jeunes de 15 à 18 ans, en relation avec le système scolaire, une proportion aussi élevée d'indifférents, de passifs, de résistants et de fugitifs?

b) Faut-il se mettre en frais de réformer de nouveau le système scolaire? Ainsi, par exemple, ne conviendrait-il pas de le réaménager avec plus de souplesse? De lui fournir plus de moyens? De mieux l'articuler avec les autres institutions sociales?

c) Ne faudrait-il pas plutôt explorer d'autres voies, profondément différentes de celles du système scolaire et même, éventuellement, en dehors de lui, tout au moins pour une partie des jeunes de 15 à 18 ans?

Il est inévitable, et sans doute même souhaitable, et ce, pour des raisons bien fondées, que certains jeunes de 15 à 18 ans résolvent les tensions et les conflits qu'ils ont avec l'institution scolaire en prenant leurs distances par rapport à elle. Toutefois, en ce moment, la proportion de ceux qui adoptent ce comportement et les raisons qui les y poussent fait sérieusement problème. Concernant la deuxième question posée, la présente étude fait également ressortir que, sur plusieurs points, des transformations majeures doivent être apportées au système scolaire. Cependant, l'option principale qui sous-tend tout au long cette étude se situe plutôt dans la ligne d'une réponse positive à la troisième question: non seulement il s'avère opportun, mais il est indispensable, dans le contexte actuel, de prévoir, à l'intention des jeunes de 15 à 18 ans, d'autres voies de formation que celles que le système scolaire est capable d'offrir.

Pour l'essentiel, ce qui est proposé, à l'intention d'un nombre significatif de jeunes de 16, 17 et 18 ans et, éventuellement, pour au moins la moitié d'entre eux, c'est une stratégie globale reposant largement sur l'ensemble des institutions sociales autres que l'école et les impliquant directement. Toute la deuxième partie de l'étude est consacrée à justifier, à définir et à préciser les voies de solution mises de l'avant; le chapitre 3 porte sur la discussion des hypothèses et des postulats de base tandis que le chapitre 4 fournit des pistes d'action concrètes en relation avec les diverses institutions, y compris l'école.

La conclusion générale de l'étude insiste sur l'esprit avec lequel cette orientation et cette stratégie doivent être promues et implantées, signale leurs implications globales et rappelle la nécessité d'une participation du système scolaire.

Une question neuve et aux ramifications multiples

La présente étude ne prétend nullement disposer de façon définitive du problème très sérieux et, à vrai dire, encore inédit au Québec que constitue aujourd'hui l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société. Il s'agit essentiellement d'un travail exploratoire, d'un essai permettant de recueillir, d'analyser et, si possible, de situer avec cohérence dans un cadre général un peu nouveau un certain nombre de faits et de propositions.

L'action qui, un jour, suivra normalement devant se situer au Québec, dans un tissu social et par rapport à une mentalité bien caractérisés, il est apparu impératif d'accorder une attention prioritaire aux études et aux expériences québécoises.

Il est impossible, toutefois, d'ignorer que la question qui fait l'objet du présent document se pose sur un plan international, comme en témoignent diverses études en cours dans plusieurs autres pays aussi bien qu'au Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation, à l'Unesco et à l'Organisation de coopération et de développement économiques.

Pour saisir la question traitée en tenant compte de son ampleur et de son actualité, il convient également de souligner qu'elle émerge de préoccupations partout à l'ordre du jour qui, au point de départ, ne paraissaient avoir avec elle qu'un lien plutôt lointain. En effet, dès que l'on s'attarde sur des problèmes comme le chômage des jeunes, les multiples phénomènes de délinquance, la formation professionnelle, l'éducation sociale et civique, l'insertion dans la vie active ou les malaises de l'école, on découvre, dans tous les cas, cette affluence de jeunes

qui n'appartient ni au monde scolaire, ni au monde du travail, qui n'entretient de liens réguliers ni avec la famille, ni avec le groupement religieux, qui ne se sent chez elle ni dans les institutions politiques, ni dans les organisations sociales et communautaires, qui, en somme, tout en faisant partie d'une société et en subissant l'influence et les contraintes, ne s'identifie à aucune de ses institutions composantes et dont aucune institution ne se sent vraiment responsable. Et, comme voie de conséquence, dans tous les cas également, la même interrogation lancinante rebondit: dans la société déjà si nouvelle et, par ailleurs, toujours en mouvement que nous connaissons, de quelle façon assurer au mieux une formation adéquate aux jeunes qui sortent de l'adolescence et cherchent leur place dans le monde adulte?

PREMIERE PARTIE

LA PROBLEMATIQUE

INTRODUCTION

Circonscrire le plus exactement possible la population sur laquelle porte cette étude et, dans une optique de formation, évaluer l'intensité des relations et la qualité des interactions que cette population entretient, d'une part, avec l'institution scolaire et, de l'autre, avec les autres institutions clés de la société, tel est l'objet de cette première partie.

Dès le point de départ, quelques tableaux commentés permettent de répondre aux questions préalables suivantes: combien y a-t-il de jeunes de 15 à 19 ans au Québec? Combien font partie respectivement des populations active et inactive[1]? Combien sont inscrits dans une école secondaire ou un collège? Combien font partie à la fois de la population active et de la population étudiante? Combien ne sont reliés ni à l'institution scolaire, ni aux institutions du travail?

Par la suite, dans le même chapitre, l'attention se concentre sur le sous-groupe des jeunes inscrits dans un établissement scolaire. Quelle est la portée de cette inscription?

---

(1) Les expressions "population active" et "population inactive" ne nous semblent pas toujours des plus heureuses et nous comprenons le malaise de quelques premiers lecteurs à ce sujet. Cependant, il s'agit d'expressions conventionnelles courantes et, avantage non négligeable, relativement bien définies dans le contexte où elles sont utilisées. Une étude telle que celle-ci n'est pas le lieu approprié pour modifier de telles expressions, nous semble-t-il.

Est-elle le signe d'une participation active et "épanouissante" à des études et à des activités connexes? Ou ne s'agit-il que d'un lien surtout nominal, plus ou moins coupé des aspirations et des centres d'intérêt véritables des personnes elles-même?

A défaut de pouvoir appréhender directement et dans sa totalité la qualité de cette inscription, c'est en observant de quelle façon et dans quelle mesure les jeunes qui sont inscrits à plein temps dans le système scolaire sont assidus aux activités prévues par ce système, en respectent les exigences et les biens, y persévèrent, y réussissent, y cheminent à travers divers choix possibles, se préparent à autre chose et, en définitive, atteignent dans ce système les objectifs prévus qu'il sera possible de fournir une certaine réponse à l'interrogation de départ.

Enfin, un chapitre distinct est entièrement consacré aux autres institutions que l'école. L'interrogation qui sous-tend ce chapitre est double. Le premier volet porte sur l'importance de ces institutions, sur leur identification et sur les besoins fondamentaux auxquels elles visent à répondre tandis que le deuxième s'inquiète de la part consciente qu'elles prennent - ou, plus exactement, qu'elles négligent de prendre - dans la formation des jeunes de 15 à 18 ou 19 ans.

CHAPITRE 1

LES JEUNES DE 15 A 18 ANS ET LE SYSTEME SCOLAIRE

1.1 QUELQUES STATISTIQUES DE BASE

TABLEAU 1: NOMBRE DE JEUNES QUEBECOIS DE 15 A 19 ANS LE 1ER JUIN DES ANNEES 1977 A 1980, PAR CLASSE D'AGE ET SELON UN REGROUPEMENT 15-16 ANS ET 17-19 ANS

AGE	LE 1er JUIN 1977	LE 1er JUIN 1978	LE 1er JUIN 1979	LE 1er JUIN 1980
. 15 ANS	128,498	128,639	124,051	121,115
. 16 ANS	134,892	127,542	127,841	123,450
15 - 16 ANS	*263,390*	*256,181*	*251,892*	*244,565*
. 17 ANS	134,284	133,892	126,777	127,232
. 18 ANS	133,143	133,315	133,095	126,200
. 19 ANS	131,106	132,150	132,498	132,456
17 - 19 ANS	*398,533*	*399,357*	*392,370*	*385,888*
TOTAL 15 - 19 ANS	661,923	655,538	644,262	630,453

Source des données: Perspectives démographiques pour le Québec et ses régions administratives, 1976 - 2001. Québec: Bureau de la Statistique du Québec, service de l'Analyse et de la Prévision démographiques. Ouvrage en préparation.

Il y a actuellement environ 630,000 jeunes de 15 à 19 ans au Québec. Le tableau 1 montre également qu'au cours des quatre dernières années le nombre des jeunes de 15 ou 16 ans s'est situé entre 244,000 et 264,000 et celui des jeunes de 17 à 19 ans entre 385,000 et 400,000.

Chaque année, environ 120,000 nouveaux jeunes rejoignent la tranche d'âge des 15 à 19 ans et un peu plus de 130,000 passent à une tranche d'âge supérieure. D'une année à l'autre, cependant, la proportion des jeunes d'un âge donné par rapport au total des jeunes de 15 à 19 ans est sensiblement la même: chaque classe d'âge compte pour environ 20%.

Que font ces jeunes? Le tableau 2 (page suivante) permet d'en avoir une première idée, en prenant comme point de référence le mois d'octobre des années 1977 à 1980.

Environ 40% des jeunes de 15 à 19 ans, soit plus de 250,000 d'entre eux, font partie de la population active(1). En contrepartie, la proportion de ceux qui se rattachent à la population inactive (i.e. ceux qui ne sont qu'étudiants ou, au contraire, qui ne sont ni étudiants, ni sur le marché du travail) passe de 59% de l'ensemble des jeunes de 15 à 19 ans en 1977 à 56% en 1980 (Ce pourcentage correspond à environ 350,000 jeunes.).

---

(1) On aura remarqué que le total des jeunes de 15 à 19 ans est un peu moindre dans le tableau 2 que dans le tableau 1; cette différence est de plus ou moins 2%. Elle est due au fait que la population n'est pas considérée exactement au même moment (juin dans le tableau 1 et octobre dans le tableau 2) et que la méthodologie utilisée par le Bureau de la Statistique du Québec dans le premier cas et par Statistique Canada dans le second n'est pas la même. Cette différence étant faible, jouant toujours dans le même sens et, semble-t-il, d'une manière relativement uniforme, il n'y a pas lieu de craindre de distorsions significatives dans l'utilisation qui est faite ici de ces chiffres.

TABLEAU 2: REPARTITION DES JEUNES DU QUEBEC DE 15 A 19 ANS SELON LEUR PARTICIPATION A L'ACTIVITE ECONOMIQUE

OCTOBRE(1) 1977, 1978, 1979 ET 1980

(Nombres en milliers)

	POPULATION ACTIVE						POPULATION INACTIVE		TOTAL	
	AVEC EMPLOI		EN CHÔMAGE		TOTAL					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
. 15-16 ANS 1977	38	15	9	3	47	18	211	81(2)	259(2)	99(2)
1978	30	12	7	3	37	15	216	85	253	100
1979	38	15	13	5	51	21(2)	197	79	248	100
1980	41	17	7	3	48	20	190	80	238	100
. 17-19 ANS 1977	167	43	54	14	221	56(2)	172	44	392(2)	100
1978	173	44	46	12	219	56	172	44	391	100
1979	184	48	46	12	231(2)	60	155	40	385(2)	100
1980	169	45	52	14	221	58(2)	157	42	378	100
TOTAL 15-19 ANS										
1977	205	31	63	10	268	41	383	59	651	100
1978	203	32	53	8	256	40	388	60	644	100
1979	222	35	60(2)	9	282	45(2)	352	56	633(2)	101(2)
1980	210	34	59	10	269	44	347	56	616	100

(1) La situation au mois d'octobre a été préférée à la moyenne annuelle parce qu'elle donne une image plus fidèle du nombre de jeunes qui sont aux études, même s'ils occupent un emploi durant l'été, et du nombre de ceux qui sont sur le marché du travail ou dont le statut est indéterminé.

(2) Les totaux ne sont pas toujours égaux à la somme des parties. Le fait que tous les chiffres soient arrondis en est la cause.

. Source des données: Statistique Canada. Ces chiffres ont été fournis suite à une demande spéciale; ils sont légèrement différents de ceux publiés dans le catalogue La population active, 71-001, mensuel (octobre).

Comme on pouvait s'y attendre, la proportion des jeunes de 15 ou 16 ans qui font partie de la population inactive est plus élevée que celle des jeunes de 17, 18 ou 19 ans qui sont dans la même situation: environ 80% dans le premier cas et 40% dans le second. Il est sans doute plus étonnant de constater que 15% à 20% des jeunes de 15 et 16 ans sont déjà sur le marché du travail et que 3% à 5% d'entre eux se définissent comme chômeurs(1).

D'autre part, chez les jeunes de 17 à 19 ans, la majorité, soit de 56% à 60% selon les années, possède un emploi ou est en chômage.

En relation avec la présente étude, ce qui frappe le plus dans ce tableau est sans doute le fait qu'il permet de noter cette tendance, encore incertaine mais déjà constatée également dans d'autres études, de la population des jeunes de 15 à 19 ans, et même, semble-t-il, de 15 et 16 ans, à passer du côté de la population active. Cela signifie que, toutes proportions gardées, de plus en plus de jeunes de cet âge cumulent emploi et études ou quittent l'école pour le marché du travail. En fait, en octobre 1980, 269,000 jeunes Québécois de 15 à 19 ans, soit 44% d'entre eux, font partie de la population active, 48,000 n'ayant que 15 ou 16 ans (soit environ 20% de l'ensemble des jeunes de cet âge).

Pour y voir plus clair, voyons ce que nous apprend le <u>tableau 3</u> (page suivante).

---

(1) Ne pas confondre "proportion des jeunes en chômage" et "taux de chômage". Celui-ci se définit toujours par rapport à la population active seulement. Ainsi, par exemple, selon le tableau 2, le taux de chômage des jeunes de 15 et 16 ans en octobre 1977 était de 19% (9 divisé par 47), alors que la proportion des jeunes en chômage ayant cet âge par rapport à tous les jeunes ayant le même âge était de 3% (9 divisé par 259).

TABLEAU 3: REPARTITION DES JEUNES QUEBECOIS DE 15 A 19 ANS SELON QU'ILS FONT PARTIE DE LA POPULATION ACTIVE OU INACTIVE ET QU'ILS SONT ETUDIANTS A PLEIN TEMPS OU ONT UNE AUTRE OCCUPATION

OCTOBRE[1] 1977, 1978, 1979 ET 1980

(Nombres en milliers)

	1977		1978		1979		1980	
	N	%	N	%	N	%	N	%
POPULATION ACTIVE								
. Etudiants plein temps	63	10	58	9	75	12	87	14
. Autre occupation[2]	205	31	198	31	207	33	182	30
Total	268	41	256	40	282	45	269	44
POPULATION INACTIVE								
. Etudiants plein temps	332	51	347	54	313	49	311	50
. Autre occupation[3]	51	8	41	6	39	6	36	6
Total	383	59	388	60	352	56[4]	347	56
POP. ACTIVE ET INACTIVE								
. Etudiants plein temps	395	61	406[4]	63	388	61	398	65[4]
. Autre occupation	256	39	238[4]	37	245[4]	39	218	35[4]
GRAND TOTAL	651	100	644	100	633	100	616	100

(1) Voir tableau 2, note 1.
(2) A un emploi ou s'en cherche un (et son "statut", dans ce cas, est celui de chômeur).
(3) Est aux études ou a un statut indéterminé (s'occupe de l'entretien d'un foyer, est au repos prolongé, est dans l'expectative aussi bien face à l'école que face au milieu de travail, a choisi une orientation particulière hors école et hors marché du travail, etc.).
(4) Voir tableau 2, note 2.

Source des données: Statistique Canada. Les chiffres concernant les étudiants à plein temps ont été fournis suite à une demande spéciale. Les autres ont été calculés par l'auteur en utilisant les données du tableau 2.

Malheureusement, les données n'étant pas disponibles selon les tranches d'âge 15-16 ans et 17-19 ans comme dans le tableau 2, on ne peut que considérer le groupe des 15-19 ans dans son ensemble.

Comme le tableau 2 le laissait déjà prévoir, on remarque que la proportion des jeunes qui étudient à plein temps et, au même moment, font partie du marché du travail s'est accrue au cours des quatre dernières années: en 1977, cette proportion était de 10%; en 1980, elle s'élève à 14%. Quant au pourcentage de ceux qui ne sont que sur le marché du travail (qu'ils aient effectivement un emploi ou s'en cherchent un activement), il oscille autour de 30%.

Toutefois, la porportion la plus considérable des jeunes de 15 à 19 ans, soit à peu près exactement la moitié d'entre eux (avec une fluctuation de 1% au-delà en 1977 et de 1% en deçà en 1979), se consacrent exclusivement à leurs études. Quant aux autres, soit un 6% à peu près stable, leur statut et leur activité sont indéterminés. Ce qui est le plus certain à leur sujet, c'est qu'ils ne font partie ni du marché du travail, ni de la population étudiante à plein temps[1]. Au moins 36,000 jeunes sont dans cette situation au Québec.

---

(1) Selon les données recueillies par Statistique Canada, ces jeunes n'étudient pas à temps partiel non plus; le nombre d'étudiants à temps partiel faisant partie de la population inactive est infime. Même à l'intérieur de la population active, le nombre de jeunes qui sont inscrits à des études à temps partiel est également très faible: 8,000 jeunes au maximum, soit, en 1980, 1.3% de l'ensemble des jeunes de 15 à 19 ans. C'est donc seulement après 19 ans que se manifesterait avec une certaine ampleur ce retour des jeunes aux études dans le cadre de l'éducation des adultes dont on entend assez souvent parler depuis quelques années.

Au total, il y a donc entre 61% et 65% des jeunes de 15 à 19 ans qui sont aux études, un sur six environ parmi eux faisant partie de la population active, et entre 35% et 39% d'entre eux qui font partie exclusivement du marché du travail, étudient à temps partiel ou sont considérés comme tout simplement "inactifs". En octobre 1979, le groupe des jeunes aux études s'élevait à 388,000 et celui des autres à 245,000.

Ces chiffres correspondent-ils à ce que disent les statistiques de l'enseignement? Et de quelle façon les jeunes qui sont aux études se répartissent-ils à travers les divers niveaux du système scolaire? Le tableau 4 (page suivante) vise à répondre à ces deux questions.

Même si, selon le tableau 4, au cours des années 1977, 1978 et 1979, le nombre des jeunes Québécois de 15 à 19 ans était de 10,000 à 12,000 unités inférieur à celui qui figure dans le tableau 3[1], le pourcentage de ceux qui fréquentaient à plein temps[2] le système scolaire est étonnamment semblable dans les deux cas: il se situe entre 61% et 64%. Pour l'année 1978, le pourcentage est même identique: 63%. Ce pourcentage se répartit ainsi selon les niveaux du système scolaire: 45% ou 46% au secondaire, 16% ou 17% au collégial et 1% ou 2% à l'université.

Au cours des trois années considérées, le taux de scolarisation apparaît comme en progrès à la fois chez les 15 et les 16 ans, à vrai dire surtout chez les 16 ans, où il fait un bond un peu surprenant de 5% en deux ans. Pour l'ensemble des jeunes de 15 et 16 ans, ce taux passe de 91% à 93% entre 1977 et 1979. Par ailleurs, dans le groupe des 17 à 19 ans, il augmente chez les 17 ans, hésite chez les 18 ans et demeure stationnaire chez les 19 ans; dans l'ensemble, il demeure cependant le même en 1979 qu'en 1977: 45%.

---

(1) Au sujet de cette différence, voir la note 1, p. 20.

(2) Sous réserve de la note 1 du tableau 4.

TABLEAU 4: RÉPARTITION DES JEUNES QUÉBÉCOIS DE 15 À 19 ANS, PAR CLASSE D'ÂGE, SELON UN REGROUPEMENT 15-16 ANS ET 17-19 ANS ET SELON QU'ILS FONT PARTIE DE LA "CLIENTÈLE SCOLAIRE" SECONDAIRE, COLLÉGIALE OU UNIVERSITAIRE OU QU'ILS ONT UNE AUTRE OCCUPATION

1977, 1978 ET 1979

		"CLIENTÈLE SCOLAIRE"(1)								AUTRE OCCUPATION		TOTAL	
		SECONDAIRE		COLLÉGIALE		UNIVERSITAIRE		TOTAL					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15 ANS	1977	124,925	97	203	-	-	-	125,128	97	3,370	3	128,498	100
	1978	124,135	97	150	-	-	-	124,285	97	4,354	3	128,639	100
	1979	120,858	97	151	-	-	-	121,009	98(2)	3,042	2	124,051	100
16 ANS	1977	104,329	77	9,177	7	-	-	113,506	84	21,386	16	134,892	100
	1978	104,541	82	7,989	6	-	-	112,530	88	15,012	12	127,542	100
	1979	109,064	85	4,504	4	-	-	113,568	89	14,273	11	127,841	100
15-16 ANS	1977	229,254	87	9,380	4	-	-	238,634	91	24,756	9	263,390	100
	1978	228,676	89	8,139	3	-	-	236,815	92	19,366	8	256,181	100
	1979	229,922	91	4,655	2	-	-	234,577	93	17,315	7	251,892	100
17 ANS	1977	47,820	36	37,295	28	250(3)	-	85,365	64	48,919	36	134,284	100
	1978	43,342	32	40,029	30	232	-	83,603	62	50,289	38	133,892	100
	1979	43,289	34	41,818	33	189	-	85,296	67	41,481	33	126,777	100
18 ANS	1977	17,377	13	37,070	28	2,902(3)	2	57,349	43	75,794	57	133,143	100
	1978	14,943	11	37,182	28	2,350(4)	2	54,475	41	78,840	59	133,315	100
	1979	15,159	11	37,742	28	2,829(4)	2	55,730	42(2)	77,365	58	133,095	100
19 ANS	1977	5,149	4	24,037	18	5,804(3)	4	34,990	27(2)	96,116	73	131,106	100
	1978	4,836	4	24,347	18	7,050(4)	5	36,233	27	95,917	73	132,150	100
	1979	4,745	4	22,668	17	8,486(4)	6	35,899	27	96,599	73	132,498	100
17-19 ANS	1977	70,346	18	98,402	25	8,956	2	177,704	45	220,829	55	398,533	100
	1978	63,121	16	101,558	25	9,632	2	174,311	44(2)	225,046	56	399,357	100
	1979	63,193	16	102,228	26	11,504	3	176,925	45	215,445	55	392,370	100
15-19 ANS	1977	299,600	45	107,782	16	8,956(3)	1	416,338	63(2)	245,585	37	661,923	100
	1978	291,797	45	109,697	17	9,632(4)	1	411,126	63	244,412	37	655,538	100
	1979	293,115	45	106,883	17	11,504(4)	2	411,502	64(2)	232,760	36	644,262	100

(1) En principe, les chiffres indiqués sont ceux des étudiants à temps plein. Toutefois, en pratique, les chiffres relatifs au secondaire et au collégial contiennent peut-être un petit nombre d'étudiants inscrits à temps partiel.

(2) Le fait que ces totaux ne sont pas égaux à la somme des parties provient soit du fait qu'on n'a pas tenu compte de certains nombres, soit de l'arrondissement de tous les chiffres, soit encore de ces deux facteurs cumulativement.

(3) Seul le chiffre total des 15-19 ans, soit 8,956, était disponible. La répartition de ce nombre entre les étudiants de 17, 18 et 19 ans est plus ou moins arbitraire.

(4) Aussi bien en 1978 qu'en 1979, il n'y avait qu'un seul chiffre de disponible pour les étudiants de 18 et de 19 ans, soit 9,400 dans le premier cas et 11,315 dans le second. Dans chaque cas, il a été décidé arbitrairement de considérer que 25% de ces étudiants universitaires avaient 18 ans et 75% 19 ans.

Source des données du tableau 4.

- Étudiants du secondaire: Ministère de l'Éducation, direction des Études économiques et démographiques. Estimation basée sur le Sommaire de l'école à partir de la structure par âges du Fichier individuel.
- Étudiants du collégial: Ministère de l'Éducation, direction des Études économiques et démographiques. Système d'information sur les clientèles collégiales de la direction générale de l'Enseignement collégial.
- Étudiants universitaires: Ministère de l'Éducation, direction générale de l'Enseignement supérieur. Chiffres non publiés fournis suite à une demande spéciale.
- Autre occupation: Calculs faits par l'auteur, d'une part à partir du nombre total de personnes par classes d'âge tel qu'il apparaît dans le tableau 1 et, de l'autre, du total de la "clientèle scolaire" pour chaque classe d'âge ou regroupement de classes d'âge.

La quasi totalité des jeunes de 15 ans est inscrite dans une école. Le résidu qui ne l'est pas, 2% ou 3% selon les années, comprend tous ceux qui, pour les raisons les plus diverses, ne peuvent pas ou ne veulent pas fréquenter une école, y compris ceux qui sont dans une institution pour malades mentaux ou chroniques, pénitentiaire ou autre[1].

Dès qu'ils ont atteint la limite d'âge de la scolarisation obligatoire, soit 16 ans, autour de 10% des jeunes quittent le système scolaire. Au cours de chacune des deux années suivantes, le système scolaire perd un autre 20% de jeunes environ et, lorsqu'ils atteignent leur 19ième année, un autre 15% environ met fin, au moins provisoirement, à sa carrière scolaire.

Plus de la moitié des jeunes fréquente encore une institution scolaire à 17 ans, mais une majorité forte des jeunes de 18 ans (de 57% à 59% d'entre eux) n'est plus inscrite dans aucune institution scolaire. Au cours d'une période de quatre ans, soit entre le moment où ils ont 16 ans et celui où ils en ont 19, le taux de scolarisation des jeunes passe de 98% à 27%. Environ sept jeunes sur dix quittent donc le système scolaire durant ces années pour s'orienter vers une "autre occupation".

En d'autres mots, un jeune sur trois de 17 ans, environ trois jeunes sur cinq de 18 ans et près de trois jeunes sur quatre de 19 ans sont ailleurs que dans l'institution scolaire.

Parmi les 15 à 19 ans, environ un jeune sur trois s'inscrit au secteur collégial. C'est lorsqu'ils ont 17 ans que les jeunes se retrouvent en plus grand nombre à ce niveau du système scolaire. Les jeunes de 18 ans, à peine moins nombreux, n'y sont plus que dans une proportion de 28% et ceux de 19 ans dans une proportion inférieure à 20%.

---

(1) Les personnes qui vivent en permanence dans une institution ne sont pas incluses dans les statistiques fédérales du tableau 3. Ce fait aussi peut contribuer à expliquer que le nombre total des jeunes de 15 à 19 ans ne soit pas tout à fait le même dans les tableaux 3 et 4.

De cette section on peut, en résumant et en schématisant, dégager les constatations suivantes concernant les jeunes de 15 à 19 ans au cours des années 1977, 1978 et 1979.

. Ils étaient environ 640,000.

. Ils se répartissaient en classes d'âge à peu près égales comprenant entre 124,000 et 135,000 personnes.

. Plus de 250,000 faisaient partie de la population active, environ 40,000 n'ayant que 15 ou 16 ans.

. Environ 10% faisaient à la fois partie de la population active et des étudiants à plein temps.

. Les 350,000 à 400,000 autres étaient aux études (surtout) ou avaient un statut et une activité indéterminés (au moins 36,000).

. Le taux de scolarisation des jeunes de 15 à 19 ans était de 60% à 65%. Ce taux de scolarisation était cependant très variable selon l'âge: chez les jeunes de 15 ans, il se situait autour de 97% et, chez ceux de 19 ans, il n'était plus que de 27%. Il était d'environ 65% chez les jeunes de 17 ans et de 40% chez ceux de 18 ans.

. Un jeune sur trois s'inscrivait au niveau collégial et au maximum 6% de ceux qui avaient 19 ans, ou moins, se trouvait à l'université.

Compte tenu de ses préoccupations particulières, il est également possible de tirer des divers tableaux plusieurs autres constatations et hypothèses.

1.2 RELATIONS ET INTERACTIONS DES JEUNES DE 15 A 18 ANS AVEC LE SYSTEME SCOLAIRE

En réalité, ces relations que le groupe des jeunes de 15 à 18 ans établit et ces interactions qu'il développe avec les divers éléments du système scolaire sont multiples et complexes. Elles sont également d'une densité et d'une portée très variables. Ce n'est pas le lieu ici d'en faire le tour. Etant donné l'objectif retenu, ce qui importe surtout, c'est, en prenant appui le plus possible sur des faits, d'identifier des manifestations significatives d'un dysfonctionnement, le syndrome d'une inadéquation, les causes d'un malaise, en somme de mettre en relief ce qui fait problème. Dans ce contexte, une dizaine de phénomènes méritent une attention particulière.

1.2.1 L'absentéisme

Depuis quelques années, on a consenti un peu partout des investissements considérables pour dépister les absences aux cours, en mesurer la fréquence, en contrôler les raisons, en prévenir l'accoutumance. A ces fins, on a mobilisé les enseignants, révisé les tâches du personnel en place, clérical aussi bien que spécialisé, et parfois procédé à de nouveaux engagements, précisé la réglementation, mis au point des systèmes rigoureux et exigeants de contrôle dans les écoles et d'information aux parents, réorienté ou même créé certains services, mené des campagnes d'information et de sensibilisation. Et pourtant...

Dans une école secondaire de Québec, au cours des premiers sept mois de l'année scolaire 1977-78, le tiers des étudiants a manqué au moins 60 cours, soit l'équivalent de 12 jours de classe. En 1978-79, durant la même partie de l'année, c'est le quart environ des étudiants qui s'est absenté durant au moins 9% ou 10% du temps de classe prévu. Dans cette école où l'absentéisme n'est, selon toute probabilité, pas plus important que dans beaucoup d'autres, moins de 12% des étudiants n'a manqué aucun cours en 1978-79 et moins de 1% en 1977-78.

Dans son rapport annuel 1978-79, le contrôleur d'absences de la Commission des écoles catholiques de Québec[1] effectue une compilation des renseignements qu'il a recueillis concernant les 14 écoles secondaires qui dépendent de la commission. Sur les 124 pourcentages d'absences qu'il a pu établir pour les neuf premiers mois de l'année scolaire, on note que:

- dans 17% des cas, le pourcentage des absences dépasse 10% et, dans un autre 17% des cas, 8%;

- en février 1979, dans 11 écoles sur 14, le pourcentage d'absences relevées dépasse 8%;

- la durée moyenne d'absence par étudiant paraît se situer entre huit et douze jours.

---

(1) Commission des écoles catholiques de Québec, Rapport annuel sur les départs et les taux d'absences 1978-1979.

Une étude réalisée à la Commission scolaire régionale Jean-Talon et qui tient compte de tous les étudiants de secondaire I à secondaire IV permet de constater que plus de 25% des étudiants se sont absentés durant au moins 8% du temps de classe durant la période allant de septembre à décembre d'une année récente et que chaque étudiant a manqué, en moyenne, un peu plus de deux jours de classe(1).

Cette même étude en cite une autre (Rivard, 1977) qui montrerait que "25% des élèves fréquentant l'école secondaire s'absentent pendant plus de 20 jours de classe par année"(2).

Une vaste enquête menée au Saguenay/Lac St-Jean auprès de 9,500 étudiants du secondaire révèle que, de septembre 1977 à février ou mars 1978, "8.4% auraient manqué de 11 à 20 jours d'école et 7.1% plus de 21 jours"(3).

D'autres faits révélateurs et peut-être trop peu connus pourraient encore être rapportés. Ainsi, par exemple, celui-ci: dans une récente réunion, lors d'un tour de table, une personne engagée dans la solution des problèmes d'absentéisme faisait état d'une école de la région de Montréal où le taux d'absences s'élevait à neuf jours par année en moyenne.

---

(1) Michel Loranger et al., Apprentissage et Socialisation, vol. 2, no. 4, 1979.

(2) Idem, p. 217.

(3) Voir à la fin, à Boucher, pour la référence complète. Le passage cité se trouve à la page 29.

Cependant, ce qui vient d'être dit paraît suffisant. A la lumière des données recueillies et compte tenu du fait que c'est durant la période reconnue comme ayant le plus haut taux d'absentéisme, à savoir la fin de l'année scolaire, qu'il existe le moins de données précises, il ne paraît pas excessif de conclure que chaque étudiant du secondaire, où qu'il soit au Québec, s'absente en moyenne durant au moins cinq jours par année et qu'un étudiant sur quatre ne se présente pas en classe durant au moins 20 jours par année, soit durant environ 11% du temps de classe.

Suite aux mesures prises, on fait état ici et là de "progrès", sans doute réels. Cependant, dans l'ensemble, la situation ne paraît pas avoir beaucoup changé depuis dix ans. En effet, en juin 1971 déjà, la revue Prospectives parlait d'un taux d'absentéisme moyen de 10% "pour l'ensemble du territoire" de la Commission des écoles catholiques de Montréal(1).

Toutefois, il est toujours possible de se rassurer en constatant que ce taux ne paraît pas avoir augmenté aussi "rapidement"(1) que les responsables de la revue l'anticipaient...

---

(1) André V. Langevin, p. 132.

1.2.2 Le retrait volontaire du système scolaire

Ce retrait, que l'on a pris l'habitude ces dernières années de caractériser comme étant un "abandon" et son auteur comme étant un "dropout" ou un "décrocheur", signifie qu'un étudiant a mis un terme "temporairement ou définitivement à son programme d'études" et qu'il s'est "clairement retiré du système scolaire" avant l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire, général ou professionnel, ce dernier étant long ou court[1].

Suite à la parution de plusieurs enquêtes et études[2], ce phénomène est maintenant assez bien cerné, tout au moins quantitativement. Selon la définition adoptée, la masse plus ou moins grande d'étudiants prise en considération et la méthodologie adoptée, il en ressort que le pourcentage des retraits se situe à peu près toujours entre 9% et 15%. Concrètement, ces pourcentages signifient que, en prenant comme base le nombre d'étudiants inscrits au secondaire en 1978-79 dans l'ensemble du Québec, soit environ 575,000, entre 51,750 et 86,250 jeunes quittent l'école secondaire chaque année sans avoir obtenu aucun diplôme correspondant à ce niveau d'études.

---

(1) Voir Ministère de l'Education, septembre 1979 a, Prévention de l'abandon prématuré: l'abandon scolaire au secondaire, p. 3.

(2) En plus de celles citées ci-après, mentionnons l'étude de la Commission des écoles catholiques de Montréal publiée en juin 1975 ainsi que celles de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et du ministère de l'Education publiées respectivement en décembre 1975 et en mai 1976. Des commissions scolaires ont également effectué des compilations et publié l'un ou l'autre rapport.

Voyons d'un peu plus près ce qu'il en est.

Un rapport déjà cité de la Commission des écoles catholiques de Québec fournit le nombre de "départs" enregistrés entre le premier octobre et le 30 juin des années scolaires 1977-78 et 1978-79. D'une année à l'autre, le pourcentage est passé de 6.6% à 8.8%, soit une augmentation de plus de 2%. De fait, note l'auteur, le pourcentage de 8.8% signifie que la commission a perdu, entre octobre et juin seulement(1), "une grosse école de 875 élèves"(2).

Evidemment, certains étudiants quittent telle école ou telle commission scolaire pour une raison très précise et impérieuse: leur famille déménage, ils sont expulsés d'une école, placés en foyer ou s'inscrivent dans une école privée, leurs parents ne peuvent absolument pas se passer de leurs services, ils deviennent infirmes ou sont atteints d'une grave maladie. Dans combien de cas un "départ" est-il justifié par l'une ou l'autre de ces raisons? Le même rapport en fournit une idée: leur nombre est inférieur à 30%(3). En effet, dans 71% des cas en 1977-78 et dans 79% en 1978-79, les "départs" sont dus à un refus de fréquentation, à l'entrée sur le marché du travail ou à des "circonstances particulières" autres que les raisons ci-haut mentionnées.

---

(1) On sait en effet que, en plus, plusieurs étudiants inscrits dans une école ne se présentent pas aux examens de fin d'année et qu'un nombre également significatif d'entre eux (pour une part les mêmes, mais aussi d'autres, qui s'y ajoutent) ne reviennent pas à l'école en septembre suivant et ne sont donc pas comptés parmi les inscrits au premier octobre.

(2) Rapport annuel sur les départs et les taux d'absences 1978-1979, p. 3.

(3) Idem, p. 7.

Pour sa part, la recherche ASOPE[1] aboutit aussi à des chiffres peu encourageants sur la capacité de l'école à retenir les jeunes qui y étaient inscrits au début de la décennie 1970.

En effet, selon Roberge[2], plus de 4% des 4,605 étudiants qui ont été rejoints à la fois au printemps 1972, alors qu'ils se trouvaient en secondaire I, et deux ans plus tard, au printemps 1974, faisaient déjà partie du marché du travail. Deux nouvelles années plus tard, au printemps 1976, les responsables de la recherche ASOPE ont tenté de rejoindre tous les étudiants qui étaient encore à l'école en 1974. Ils ont réussi à recueillir des renseignements sur 3,349 d'entre eux. Un nouveau 16% avait alors quitté l'école, la plupart d'entre eux sûrement sans diplôme, les autres en ayant obtenu un au mieux par le biais du secteur professionnel court. Une nouvelle année plus tard, au printemps 1977, où en était la cohorte qui avait commencé son secondaire en 1971-72? Les responsables de la recherche ont, encore une fois, essayé de le savoir et 2,499 étudiants ont répondu au questionnaire qu'ils avaient reçu. Combien d'entre eux se retrouvaient encore dans le système scolaire, normalement en secondaire VI ou au collégial I, mais peut-être aussi

---

(1) ASOPE: aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants. Pour une vue d'ensemble à la fois rapide et très utile sur cette importante recherche, voir le document publié par le ministère de l'Education en août 1979 (a): La recherche ASOPE à mi-chemin. Le thème de la persévérance scolaire y est abordé (P. 26-30).

(2) Pierre Roberge, Le nombril vert et les oreilles molles, schéma de la p. 97.

en secondaire IV? Si l'on se réfère à une année plus tôt, à peine 70%. Une nouvelle tranche d'environ 30% par rapport à l'ensemble de ceux qui fréquentaient encore l'école l'année précédente était donc passée sur le marché du travail. Cette fois, cependant, les chances sont à l'effet qu'une certaine proportion d'entre eux avait obtenu un diplôme[1].

L'opération Relance du ministère de l'Education a aussi, depuis 1973, recueilli de nombreuses données sur la persévérance scolaire au secondaire. Dans une brève étude publiée sur le sujet en 1979[2], à partir de ce matériel de base, il ressort que, "si on considère l'ensemble des sortants[3] du secondaire public en 1976-77, 18.1% ont abandonné leurs études sans diplôme"[4]. Ce sont les étudiants du professionnel court qui sont proportionnellement les plus nombreux à quitter sans diplôme, soit 29.5% d'entre eux. Toutefois, il n'est pas sans intérêt de noter que, selon les mêmes données, 15.6% des étudiants du secteur général se sont retirés du système scolaire sans qu'il apparaisse qu'ils aient obtenu le moindre diplôme.

---

(1) Pour plus de précisions sur le nombre total de diplômés et de non-diplômés au secondaire, voir ci-après la section 1.2.8.

(2) Ministère de l'Education, octobre 1979, Les abandons scolaires 1976-1977.

(3) Essentiellement, un "sortant" signifie ici un étudiant qui, en 1976-77, était inscrit dans un établissement scolaire et, en 1977-78, ne s'y trouvait plus.

(4) Op. cit., p. 2.

Concernant l'opération Relance se rapportant à l'année 1977-78, un rapport récemment publié[1], quoique moins spécifique que l'étude ci-haut mentionnée, contient des renseignements comparables. De l'ensemble des sortants qui faisaient partie de l'échantillon considéré, il ressort que 14.1% ont abandonné leur cours secondaire sans diplôme, la proportion dans le secteur professionnel étant de 18.2% et celle dans le secteur général de 12.4%[2].

En plus de l'étude déjà signalée qu'il a réalisée dans le cadre de l'opération Relance, Gilles Boudreault a entrepris de mesurer l'importance de l'abandon scolaire en utilisant les fichiers informatisés du ministère de l'Education. Un premier rapport, publié en septembre 1979, porte sur les abandons dans les écoles secondaires des commissions scolaires de 1972-73 à 1976-77[3]. Un second, actuellement en préparation, prolonge ce travail jusqu'en 1978-79 et apporte un certain nombre d'autres précisions, en particulier sur la différence entre les taux brut et net[4] d'abandons et sur leur répartition selon la région administrative scolaire. Dans l'optique de la présente étude, ces documents précis fournissent des renseignements du plus haut intérêt. En voici quelques-uns:

---

(1) Ministère de l'Education, mai 1980, Poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1977-1978.

(2) Idem. Voir les pages 22 et 23 et les tableaux 1.4 et 1.5.

(3) Ministère de l'Education, septembre 1979 b, Les abandons scolaires dans les écoles des commissions scolaires. 1972-1973 à 1976-1977.

(4) Le taux net d'abandons se définit comme le taux brut moins les étudiants qui ont quitté le système scolaire durant au plus un an, ont émigré, sont décédés ou se sont inscrits au secteur privé.

- Entre 1972-73 et 1978-79, le taux brut moyen d'abandons dans les écoles secondaires du secteur public n'est jamais descendu en dessous de 10.5%. Durant les quatre premières années considérées, il s'est même maintenu au-dessus de 12.5%.

- En cinq ans, soit de 1972-73 à 1976-77, plus de 400,000 jeunes ont ainsi quitté l'école.

- Trois sur cinq de ces jeunes, soit environ 245,000, avaient 15, 16 ou 17 ans et autour de 15% (63,492) n'avaient que 15 ans.

- De 1974-75 à 1978-79, le taux d'abandons au cours de la troisième année de scolarité au secondaire se maintient au-dessus de 10% et, au cours de la cinquième année de scolarité, il oscille entre 14.8% et 21%.

- En secondaire V (ce qui ne signifie pas nécessairement la cinquième année de scolarité au secondaire), entre 1972-73 et 1976-77, le taux d'abandons a varié de 19.1% à 23.3%.

- Une analyse détaillée du taux brut des abandons de 1976-77 a permis de le réduire d'environ 2%. Si ce pourcentage peut être généralisé, cela signifie qu'environ un abandon sur cinq est dû à un retrait très provisoire du système scolaire, à une émigration, à un décès ou à une inscription au système privé plutôt qu'au système public d'enseignement.

Un nombre considérable de jeunes de 15 à 19 ans quitte donc l'école chaque année sans avoir obtenu aucun diplôme d'études secondaires. Ils agissent ainsi pour de multiples raisons, mais deux d'entre elles apparaissent comme particulièrement importantes: le manque d'intérêt pour l'école et l'attrait pour le monde du travail. Même en ne retenant que ceux qui se trouvent dans cette catégorie, on peut, compte tenu aussi d'erreurs possibles dans le système de cueillette et de traitement des inscriptions, évaluer très prudemment leur nombre à 7% des étudiants inscrits chaque année au secondaire. Par rapport aux 575,000 inscrits de 1978-79, cela signifie quand même au moins 40,000 jeunes.

On retiendra également de cette section que, plus un jeune avance en âge, moins le système scolaire lui paraît apte à répondre à ses besoins et plus il s'en détache facilement.

1.2.3 Le bifurcage vers le professionnel court

Une autre façon de manifester le peu d'intérêt que l'on porte au système scolaire ou d'indiquer combien peu de chose on en attend consiste à choisir ou à accepter une voie qui permet d'en sortir au plus vite, tout en ayant obtenu une certaine reconnaissance officielle. Le professionnel court est cette voie pour 20,000 jeunes des niveaux secondaire III et IV.

Si les étudiants appartenant à ce secteur ne comptent que pour 4% au maximum de ceux qui sont inscrits au secondaire, leur nombre se situe autour de 10% de l'ensemble des étudiants de secondaire III (réseaux public et privé) et de 7% de ceux de secondaire IV et

il constitue environ 8% de chaque classe d'âge[1]. A la Commission des écoles catholiques de Montréal, il s'agirait du seul secteur en croissance, celui-ci passant de 4% du secteur régulier en 1979-80 à 5.3% en 1980-81[2].

Il importe ici de bien se comprendre: ce n'est pas le fait en lui-même qu'un jeune sur douze, n'eut-il que quinze ans, s'initie à un métier ou suive un programme d'études particulier qui fait vraiment problème. Il serait, au contraire, souhaitable que plus de jeunes de cet âge deviennent familiers avec les exigences du concret et du matériel et puissent cheminer à travers un programme d'études beaucoup plus individualisé. Ce qui étonne et inquiète, c'est que le secteur qui accueille ces jeunes semble plutôt devenu, au fil des ans, un pis-aller éducatif dévalorisant et sans objectifs précis, un cul-de-sac à sens unique, "une voie de relégation et en même temps une zone grise de notre système scolaire secondaire public"[3], "le fourre-tout pour les élèves qui ont besoin d'aide et que l'école néglige"[4] et le rassemblement de tous les élèves "qui

---

(1) Telle est l'hypothèse qu'il paraît légitime de formuler à partir de deux tableaux (non publiés à notre connaissance) préparés à la direction des Etudes économiques et démographiques du ministère de l'Education en date du 11 août 1980 sous le titre: Inscriptions aux cours réguliers à temps complet dans les écoles des réseaux public et privé, ensemble du Québec. Selon ces tableaux, il y avait 11,686 étudiants inscrits au professionnel court III dépendant des commissions scolaires en 1978-79 et 12,090 en 1979-80. Supposons, à défaut de données précises et sûres sur le sujet, que 15% à 20% de ces étudiants se retrouvent dans la même classe pour une deuxième ou une troisième année consécutive. Il reste qu'un nombre équivalant à environ 8% des étudiants d'une classe d'âge (soit de 8,500 à 10,000 jeunes) rejoint chaque année le secteur dit du professionnel court.

(2) Paule des Rivières, Le Devoir, 7 novembre 1980.

(3) Hardy-Roch, Le secondaire professionnel court, p. 2.

(4) Conseil supérieur de l'Education, mai 1980, Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court, p. 7.

ne cadrent plus avec la formation que l'école peut donner"[1], institué même parfois, paraît-il, "pour occuper un temps des élèves et éviter qu'ils ne traînent les rues"[2].

1.2.4 La prolifération des inadaptés et des catégories d'inadaptés

La parution récente d'un volume qui explore systématiquement la plupart des aspects de ce phénomène à partir de la réalité québécoise et en se référant abondamment aux études antérieures qui ont permis de la saisir et de la comprendre[3] permet sans doute de passer plus rapidement ici, non cependant sans avoir insisté sur l'actualité de ce phénomène et le sérieux de l'interrogation qu'il soulève concernant les relations entre l'école et les jeunes de 15 à 18 ans.

Le nombre des étudiants inscrits au secondaire et classés comme étant "en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" n'a cessé de croître depuis plusieurs années, et ce, quelle que soit la diminution des effectifs du secondaire. En 1979-80, ce nombre a franchi le cap des 40,000, soit près de 7% de l'ensemble des étudiants du secondaire.

---

(1) Idem, p. 5. En relation avec l'optique qui est celle de la présente étude, on ne saurait trouver, provenant d'un organisme même du système scolaire, un aveu plus clair et plus significatif.

(2) Ce passage n'est pas extrait d'un pamphlet rédigé par un payeur de taxes excédé. On le trouve à la page 5 du document ci-haut cité du Conseil supérieur de l'Education, document qui constitue une "recommandation" au ministre de l'Education sur l'avenir du professionnel court.

(3) Jean Gaudreau, De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés.

Toutefois, à la réflexion, le nombre d'étudiants en difficulté frappe moins que la prolifération des catégories et des sous-catégories marginalisantes, les officieuses s'ajoutant aux officielles, que le système se donne pour situer ceux qui le fréquentent et remplir ainsi la mission de formation qu'il considère être la sienne. Que l'on cherche à connaître les difficultés propres à chaque étudiant dans son cheminement d'apprentissage afin de lui apporter le soutien maximum, fort bien. Mais est-ce de cela qu'il s'agit? Comment ne pas en douter lorsqu'on constate que, bien souvent, le résultat du diagnostic ne conduit pas à une attention plus individualisée, mais d'abord et avant tout à une mesure administrative[1]? C'est ainsi que, à partir de la diversité tout à fait normale des diagnostics, on en arrive, non pas à des stratégies plus diversifiées et plus souples, mais à la multiplication des structures de prise en charge, le plus souvent discriminantes: "voie pratique" "initiation au travail", "classe spéciale", "classe de récupération", etc., dans ce cas également les structures officieuses bourgeonnant en marge des officielles.

Cette situation fait d'autant plus problème que le fondement même de certaines classifications ou catégories aussi bien que la façon dont elles sont utilisées pratiquement font l'objet d'interrogations nombreuses.

---

(1) "La classe pour mésadaptés ne paraît pas constituer une solution aux problèmes de comportements à l'école", affirme Gaudreau, justement parce qu'elle est "d'abord et avant tout une mesure administrative de mise à l'écart de l'enfant déviant et de ségrégation..." (Op. cit., p. 175).

Pour sa part, Gaudreau, qui traite longuement de ces aspects, n'hésite pas à affirmer que "de nos jours, de très nombreux élèves ont fréquenté et fréquentent encore une classe spéciale parce qu'ils sont distraits, turbulents, immatures ou mal latéralisés"(1) et que force nous est d'admettre que le concept de "mésadaptation socio-affective" a été créé de toutes pièces par l'administration scolaire pour des fins de classement; sur le plan clinique aussi bien que du simple bon sens, il ne correspond à aucune réalité tangible"(2).

Par ailleurs, dans un document de travail préparé dans le cadre des travaux en cours sur l'inadaptation scolaire à l'intérieur du Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation, les auteurs, après avoir fait remarquer que "le rendement scolaire des élèves en difficulté ne s'est pas nécessairement élevé suite à leur classement en classe ou en école spéciale"(3), en arrivent à penser que "tous ces aspects du développement de services d'éducation parallèles montrent que l'école n'est pas possible ni viable pour tous"(4).

1.2.5 Le vandalisme

Récemment, un journaliste d'un poste de radio de Québec(5) a eu l'idée d'appeler quelques responsables de commissions scolaires régionales de la région de

---

(1) Op. cit., p. 58.

(2) Op. cit., p. 128.

(3) Ministère de l'Education, février 1979, L'inadaptation scolaire. Eléments pour un cadre d'analyse, p. 38.

(4) Idem. Le souligné est de nous.

(5) Claude Leclerc, journaliste à CJRP.

Québec pour leur demander combien le vandalisme dans les écoles leur avait coûté durant l'année 1979-80. Le résultat? Environ $200,000 pour quatre commissions scolaires, seulement en coûts directs semble-t-il[1]. A ce rythme, si le même journaliste avait pu rejoindre toutes les commissions scolaires régionales du Québec, le coût total n'aurait pas été loin de trois millions de dollars, chiffre qui a déjà été avancé à quelques reprises ici et là.

Cependant, si l'on en croit Camille Gagnon, cette évaluation est très conservatrice. En effet, en 1978-79, à la Commission des écoles catholiques de Montréal seulement, "le vandalisme coûtait au total $2,978,000"[2]. Il est vrai que ce montant recouvre les dépenses effectuées pour les secteurs élémentaire et secondaire, mais, "de plus", nous assure le même auteur, "on peut dire que 20 pour cent des heures de travail des employés de la CECM... est consacré à réparer les dégâts du vandalisme"[3].

Malgré l'installation, en maints endroits, de systèmes d'alarme perfectionnés et le maintien, quasi en permanence, de gardiens dans beaucoup d'écoles, le vandalisme sauvage demeure donc encore un phénomène peu rassurant sur la qualité des relations que les jeunes du

---

(1) Voir le journal régional Reflet de mon milieu (Beauport), septembre 1980, p. 8.

(2) Ministère de l'Education, juin 1980, Education Québec, p. 4.

(3) Idem. Les employés dont il s'agit sont des plombiers, des électriciens ou d'autres ouvriers spécialisés.

secondaire entretiennent avec le milieu physique de l'école. D'autant plus que, si on voulait faire le tour de cette question, il faudrait encore parler du vandalisme routinier qui, jour après jour, altère la beauté, réduit la fonctionnalité et amoindrit la rentabilité des lieux, des équipements et des objets ou outils qui sont mis à la disposition des étudiants. Ce vandalisme est très probablement beaucoup plus coûteux et plus dommageable que l'autre.

1.2.6 L'inadaptation diffuse

Pour un grand nombre d'adultes québécois, ce n'est pas le moindre des étonnements que d'entendre les jeunes étudiants du secondaire et du collégial exprimer en choeur leurs insatisfactions, leurs plaintes, leurs jugements désabusés ou leurs condamnations péremptoires face à leur école. Aux prises avec ce fait brutal et généralement imprévu, les dirigeants politiques et sociaux sont tout autant déconcertés par lui que le citoyen ordinaire et ils cherchent laborieusement, qui à se rassurer en se raccrochant à la plus fragile bouée, qui à réinstaurer les lignes de force qui apparaissent en filigrane dans les souvenirs résurgents de l'école d'antan.

Cette étude aborde plus loin la question des orientations à mettre de l'avant. Pour le moment, essayons de voir ce qui en est de la situation actuelle elle-même en relation avec l'adaptation de l'école aux étudiants.

"Dans les écoles secondaires, les élèves semblent heureux et satisfaits", affirme la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'Education[1]. A l'appui de cette évaluation, le rapport cite trois sources. La plus importante ou, tout au moins la plus précise, ce sont les travaux de recherche de l'Opération-Humanisation menée au Saguenay/Lac Saint-Jean[2]. Or, est-ce bien l'image d'une école adaptée et appréciée qui ressort des réponses des 9,500 étudiants de niveau secondaire qui ont été interrogés dans le cadre de cette opération? On y constate en premier lieu qu'au moins 40% de ces étudiants n'aiment "pas du tout", aiment "peu" ou aiment "plus ou moins" chacun des cours suivants qui leur sont proposés dans leur école: le français, l'anglais, les sciences, l'information scolaire et professionnelle, l'histoire, la géographie et les sciences religieuses[3]. D'autre part, il ressort qu'une proportion aussi faible que "44.3% des élèves interrogés considèrent que ce qu'ils font en classe est intéressant"[4], que "39.7%... affirment être encouragés à donner le meilleur d'eux-mêmes"[4] et qu'à peine

---

(1) Conseil supérieur de l'Education, 1979 a, L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979, p. 75.

(2) Op. cit. Voir à la fin, à Boucher, pour la référence complète.

(3) Idem, p. 98, tableau 40. Ce sont les cours "de métiers" qui sont les plus appréciés (70%).

(4) Idem, p. 114.

la majorité, soit 51.5%, jugent "pouvoir choisir des cours qui correspondent à leurs goûts et (à) leurs aptitudes"(1). Enfin, en ce qui touche un aspect aussi central que l'organisation pédagogique, "la majorité des élèves ne semblent pas satisfaits de leur école"(2); en effet, commentent les auteurs du rapport eux-mêmes, "moins de 26% des répondants se disent satisfaits de l'individualisation de l'horaire, moins de 43% le sont de l'équilibre de l'horaire (et) moins de 52% de l'adaptation des programmes"(3).

Si, vraiment, c'est à partir de telles données que le Conseil supérieur de l'Education peut conclure que "l'augmentation de la satisfaction des élèves dans leur vie scolaire est manifeste"(4), on est dans l'obligation de supposer que le point de départ se situe fort bas et on comprend le parent qui préfère voir son fils ou sa fille travailler au centre commercial ou à la station de radio de sa région plutôt que de les pousser à fréquenter malgré eux une telle institution.

Malheureusement, le diagnostic posé par les chercheurs du Saguenay/Lac Saint-Jean n'est pas unique. Ainsi, par exemple, Diane Charest, dans une brochure déjà citée(5), réfère à deux études qui se sont principalement intéressées au vécu scolaire des étudiants

---

(1) Idem, p. 68.

(2) Idem, p. 181.

(3) Idem.

(4) Op. cit., p. 75.

(5) Ministère de l'Education, septembre 1979 a, Prévention de l'abandon prématuré.

de niveau secondaire. Dans l'une d'elles, celle de la Commission scolaire St-François, on trouve la conclusion suivante: "La possibilité de s'affirmer à l'école, d'entretenir des relations humaines satisfaisantes avec les adultes de l'école, les méthodes pédagogiques, l'organisation des activités parascolaires, les lieux réservés pour la vie sociale, la façon de gérer l'école et le climat de l'école polyvalente ne satisfont, la plupart du temps, qu'environ 50 à 60% des élèves-témoins et des drop-out"(1).

Dans une autre région encore, Montréal, une étude a été réalisée spécifiquement sur ce thème de l'inadaptation scolaire(2). Ses auteurs analysent longuement cette question sous plusieurs angles et en arrivent à effectuer une distinction entre l'inadaptation "caractérisée" et l'inadaptation qu'ils appellent "diffuse". On reconnaît la première à travers des manifestations comme l'absentéisme et le vandalisme. Il a déjà été question de ces diverses manifestations d'inadaptation caractérisée dans les pages précédentes.

L'inadaptation diffuse est différente. Les facteurs extérieurs à l'organisation scolaire, tel le climat familial et social, apparaissent alors comme "moins importants, sinon presque indiscernables"(3). Dans ce cas,

---

(1) Idem, p. 8.

(2) Commission des écoles catholiques de Montréal, janvier 1978, Ecole polyvalente et inadaptation.

(3) Op. cit., p. 99.

c'est "la structure même de l'école polyvalente" qui est "porteuse d'inadaptation"(1), c'est l'école elle-même qui apparaît comme étant "à l'origine des attitudes et des comportements de l'étudiant"(2) ou "amplificatrice des problèmes déjà présents chez les "inadaptés" caractérisés"(3).

Quant aux signes concrets de ce type d'inadaptation, on ne les compte plus, tant celle-ci "est devenue la règle de l'école polyvalente"(4) et est désormais considérée "comme une condition habituelle"(4). Pour leur part, les auteurs de cette étude, à partir des données recueillies dans deux écoles secondaires polyvalentes, s'attardent sur neuf aspects différents de cette inadaptation diffuse des jeunes dans l'école: le sentiment que l'école est inutile; son caractère étrange et, pour ainsi dire, extérieur; l'ennui qu'on y traîne, l'école étant, émotivement, une valeur nulle ou négative; le chahut et le "niaisage" des enseignants; le fait que les parents accordent peu d'importance à l'expérience scolaire de leurs enfants; un fort sentiment d'éparpillement et de dispersion; les anticipations négatives qu'entretiennent les élèves et, souvent, les parents sur l'école polyvalente; les relations mê-

---

(1) Idem, p. 98.

(2) Idem, p. 147.

(3) Idem, p. 144.

(4) Idem, p. 148.

caniques et stéréotypées entre enseignants et élèves et, enfin, la conception et les pratiques qu'on y rencontre concernant la discipline[1].

L'inadaptation diffuse, c'est bien autre chose encore qui ne se révèle que peu à peu et seulement au regard attentif et interrogateur, car elle existe dans tous les cas où les composantes structurelles ou organisationnelles aliènent les étudiants ou les empêchent, sans raisons impérieuses, de se réaliser pleinement. Ainsi, par exemple, la recherche ASOPE, lorsqu'elle lève le voile sur la relation entre l'organisation de l'école et les aspirations scolaires des étudiants qui la fréquentent, en fournit un bon exemple. En effet, selon une thèse doctorale élaborée à partir des matériaux recueillis dans le cadre de cette recherche, il ressortirait que "les nouvelles écoles populeuses à structure pavillonnaire semblent également constituer un milieu moins favorable au développement des aspirations scolaires"[2] et que le régime pédagogique pourrait même avoir des effets négatifs[3].

L'inadaptation diffuse, ce sont aussi maintes conceptions qui imprègnent le travail étudiant en milieu scolaire et maintes pratiques qui y ont cours. Le

---

(1) Idem, p. 100-123.

(2) Ministère de l'Education, août 1979 a, op. cit., p. 67. L'auteur de la thèse doctorale en question est Roland Ouellet. Consulter les références bibliographiques pour plus de précision.

(3) Idem.

laisser-aller, voire le mépris ouvert qu'on y constate concernant les exigences internes et les requêtes du travail, ne sont pas les moindres indications d'un milieu inadapté.

Enfin, l'inadaptation diffuse, n'est-ce pas aussi cette absence d'identification et d'expression des valeurs que l'on veut promouvoir, cette "esquive" face aux valeurs décrite par André Naud et Lucien Morin et devenue, affirment ces auteurs, "indissociable des structures et des objectifs mêmes de l'activité éducative contemporaine"(1) et "un idéal pédagogique"(2)?

1.2.7 Les échecs de rendement

"Quelle que soit la matière enseignée, le nombre d'écoliers qui, à chaque année, ne satisfont pas aux exigences "minimales" des examens ne cessent de s'accroître "(3). Malgré cette affirmation, que plusieurs, à partir de leur expérience commune, seront enclins à appuyer spontanément, il demeure que les études publiées sur le sujet sont très rares et les renseignements de base requis pour les fonder peu faciles à obtenir(4). Lorsque, parfois, des compilations sont publiées, elles sont le fruit de résultats individuels déjà "normalisés", les résultats réels n'étant pas connus, sauf d'un petit nombre de personnes. Règle générale, dans ce domaine, c'est, à défaut d'autre chose,

(1) Conseil supérieur de l'Education, 1978 a, p. 12.

(2) Idem, p. 13.

(3) Jean Gaudreau, op. cit., p. 79.

(4) Gaudreau lui-même, d'ailleurs, l'avoue: "Des données existent... certainement pour les résultats scolaires du niveau secondaire. Malgré nos efforts répétés, il ne nous fut pas possible de nous les procurer" (Idem, p. 84).

l'affirmation d'autorité ou la rumeur qui tiennent lieu de vérité.

Certes, il est vrai que la mesure n'est pas l'évaluation[1] et que l'interprétation de résultats d'examens peut s'avérer fort complexe, la pertinence et la précision des questions, la façon dont l'enseignement a été donné et plusieurs autres facteurs pouvant entrer en ligne de compte. Toutefois, l'échec aux examens constitue un révélateur si éloquent de la façon dont s'organisent les relations et les interactions entre le système scolaire et les étudiants qu'il importe d'en dire quand même un mot.

L'étude la plus significative que nous connaissions sur le sujet et qui concerne principalement des jeunes de 15 à 18 ans a été préparée au ministère de l'Education[2]. Elle "se situe à l'échelle du Québec, de 1973-1974 à 1976-1977, pour les élèves francophones du secteur public catholique. Elle porte sur les pourcentages d'échecs calculés à partir des notes brutes et finales de seize (16) examens uniformes du MEQ, identifiés comme terminaux, et comptant pour les unités de la certification de fin secondaire"[3]. Les examens de sciences sont au nombre de dix et incluent les mathématiques et ceux de français de six.

---

(1) Ministère de l'Education, 1977, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, p. 101.

(2) Ministère de l'Education, février 1980, Les échecs scolaires. "L'analyse des taux d'échecs a été, écrivent les auteurs dans leur conclusion, "longue et laborieuse", mais, poursuivent-ils, "nous pensons que les résultats qu'elle présente sont justes" (P. 49).

(3) Idem, p. 4.

A ces dix examens de sciences, le pourcentage d'échecs, si l'on se réfère aux notes brutes, est "généralement" de "plus de 50%"(1). En fait, si on analyse les résultats considérés durant les quatre années sur lesquelles porte l'étude, on s'aperçoit que, dans la moitié des cas, le pourcentage d'échecs est voisin de 60% ou le dépasse et qu'il est supérieur à 80% dans quatre cas(2). "Une fois sur trois, écrivent les auteurs de l'étude, le pourcentage d'échecs dépasse 70%(3) et "la moyenne des notes brutes pour l'ensemble des élèves du Québec se situe de façon systématique en bas de la note de passage"(3).

En français, l'étude fournit le pourcentage d'échecs selon les voies. On y constate qu'en voie enrichie le taux d'échecs est plutôt faible, exceptionnellement supérieur à 10%. En voie régulière, il est fort variable, passant de 4.2% en secondaire V en 1975 à 48.2% en secondaire IV en 1977. Enfin, en voie allégée, le taux d'échecs en secondaire V croît constamment entre 1974 et 1977, passant de 4.3% à 39%, tandis qu'en secondaire IV il passe de 10.8% en 1974 à 66.4% en 1977, après avoir baissé à 16.7% en 1976(4). Dans l'ensemble, la tendance à l'augmentation des taux d'échecs en français au cours de ces quatre années est très nette.

---

(1) Idem, p. 11. Ce chiffre est confirmé par une autre source, soit un volume publié récemment par Jacques Désautels, Ecole + Science = Echec: "D'une façon très régulière, 50% des élèves n'obtiennent pas 50% des points alloués dans un examen" (Le Soleil, 22 octobre 1980, p. A-7).

(2) Idem. Voir le tableau 1, p. 8.

(3) Idem, p. 28.

(4) Idem, p. 18, tableau 5.

Il n'est peut-être pas inutile de souligner que ces résultats bruts sont ceux des étudiants qui se sont effectivement présentés aux examens préparés par le ministère de l'Education. Les moyennes ne sont donc nullement altérées par les absences. On sait cependant que plusieurs étudiants, surtout en français, ne se présentent pas à l'examen où ils sont attendus. Si on faisait l'hypothèse (est-elle si risquée?) que, dans l'ensemble, ceux qui ne se présentent pas aux examens alors qu'ils devraient normalement le faire sont moins bien préparés à les réussir que ceux qui sont fidèles au rendez-vous, les résultats ci-haut rapportés ne seraient-ils pas encore plus faibles?

S'il est vrai que l'échec scolaire "n'a rien à voir avec les capacités de compréhension et d'assimilation individuelles des enfants et adolescents d'aujourd'hui", l'échec résultant de limites intellectuelles n'étant "qu'un cas d'exception"[1], n'y a-t-il pas lieu de se demander très sérieusement si ce n'est pas en dehors de la voie scolaire qu'il faudrait envisager, pour un certain nombre de jeunes, une formation qui soit tout aussi exigeante que celle que propose l'école mais qui soit différente et plus adaptée?

1.2.8 Le nombre annuel de diplômés au secondaire

Cette information fournit un autre indice sur la relation que, dans leur ensemble, les jeunes de 15 à 19 ans nouent avec l'institution scolaire. En outre,

---

(1) Gaudreau, op. cit., p. 240.

elle permet, dans une certaine mesure, de vérifier la vraisemblance de certains chiffres qui ressortent de l'analyse des pages précédentes.

Selon le tableau 5, reproduit ci-après, chaque année, de 1976 à 1978, entre 71,000 et 88,000 jeunes de 15 à 19 ans, sur un total d'environ 660,000, ont obtenu un diplôme d'études secondaires dit général, professionnel long ou professionnel court, soit de 10.7% à 13.3% des jeunes de cet âge[1]. Encore est-il capital d'attirer l'attention sur le fait que le nombre de diplômés est sensiblement plus élevé en 1977 et en 1978 pour une raison circonstantielle très précise: la plupart des commissions scolaires ayant aboli la septième année en septembre 1972 ou en septembre 1973, un phénomène de "double promotion" a gonflé le nombre de jeunes qui se sont présentés en secondaire I en septembre de ces années et, par la suite, sont normalement parvenus à l'étape du diplôme en juin 1977 et juin 1978.

Le secondaire étant de cinq ans[2] et, dans les meilleures années, le nombre de diplômés étant d'environ 13%, on peut en déduire qu'au maximum 65% des

---

(1) Les jeunes, très peu nombreux, qui avaient moins de 15 ans sont considérés ici comme ayant atteint cet âge. D'autre part, le nombre d'étudiants de chaque âge qui figure dans le tableau 5 est celui au 30 septembre de l'année civile précédente, non l'âge réel au moment de l'obtention du diplôme. Un exemple fera mieux comprendre: c'est le 30 septembre 1975, non au moment de l'obtention des diplômes, en juin 1976, que les 1,936 diplômés du secondaire général indiqués avaient 19 ans; en fait, en juin 1976, soit plus de huit mois plus tard, une bonne partie d'entre eux avait déjà 20 ans.

(2) Au professionnel court, le diplôme peut être obtenu après quatre ans. Cependant, ce fait ne peut modifier sérieusement les chiffres qui suivent.

TABLEAU 5: NOMBRE DE JEUNES DE 15 A 19 ANS, SELON L'AGE, QUI ONT OBTENU UN DIPLOME DE FIN D'ETUDES SECONDAIRES PAR RAPPORT AU NOMBRE TOTAL DE JEUNES DU MEME AGE (1)

1976, 1977 ET 1978

		15 ANS ET -		16 ANS		17 ANS		18 ANS		19 ANS		TOTAL 19 ANS ET -	
DIPLOMES		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
. GENERAL	1976	498	0.4	14,376	10.7	26,596	19.9	12,101	9.2	1,936	1.5	55,507	8.3
	1977	508	0.4	20,033	14.9	31,338	23.3	11,949	9.0	2,158	1.7	65,986	10.0
	1978	439	0.3	19,892	15.6	30,746	23.0	7,946	6.0	2,167	1.6	61,190	9.3
. PROFESSIONNEL LONG	1976	13	0.1	1,391	1.0	4,798	3.6	5,035	3.8	2,440	1.9	13,677	2.1
	1977	20	0.1	2,604	1.9	7,100	5.3	6,220	4.7	2,998	2.3	18,942	2.9
	1978	22	0.1	2,937	2.3	8,303	6.2	7,038	5.3	3,382	2.6	21,683	3.3
. PROFESSIONNEL COURT	1976	77	0.1	549	0.4	1,015	0.8	586	0.4	166	0.1	2,393	0.4
	1977	128	0.1	762	0.6	1,287	1.0	698	0.5	179	0.1	3,054	0.5
	1978	107	0.1	975	0.8	1,717	1.3	849	0.6	191	0.1	3,839	0.6
TOTAL	1976	588	0.4 (2)	16,316	12.1	32,409	24.2	17,722	13.5	4,542	3.5	71,577	10.7
	1977	656	0.5	23,399	17.4	39,725	29.6	18,867	14.2	5,335	4.1	87,982	13.3
	1978	568	0.4	23,804	18.7	40,766	30.5	15,833	11.9	5,741	4.3	86,712	13.2
NOMBRE DE JEUNES		(15 ANS)											
	1976	135,585	100	134,950	100	133,785	100	131,740	100	130,140	100	666,200	100
	1977	128,498	100	134,892	100	134,284	100	133,143	100	131,106	100	661,923	100
	1978	128,639	100	127,542	100	133,892	100	133,315	100	132,150	100	655,538	100

(1) On voudra bien noter que ce tableau met en regard les jeunes de 15 à 19 ans qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires par rapport à l'ensemble des jeunes de cet âge et non, comme on le trouve plus fréquemment, par rapport à l'ensemble des jeunes qui ont commencé des études secondaires. Les pourcentages obtenus ne constituent donc pas des "taux de diplômation", au sens habituel du terme; ils indiquent seulement que tel pourcentage des jeunes de tel ou tel âge a, au cours de l'une ou l'autre des années de référence, obtenu tel ou tel diplôme. La base de référence est donc la même que dans les tableaux précédents, soit, encore une fois, l'ensemble des jeunes de 15 à 19 ans, et seulement eux.

(2) Les totaux des pourcentages ne sont pas toujours égaux à la somme des parties. Le fait que les chiffres soient arrondis avec une décimale seulement en est la cause.

Source des données: Diplômés 1976: Ministère de l'Education, août 1978, p. 230. Diplômés 1977: Ministère de l'Education, août 1979b, p. 240. Diplômés 1978: Tableau 31 (P. 243) d'une publication similaire à paraître. Jeunes: même référence que pour le tableau 1.

jeunes obtiennent un diplôme d'études secondaires avant 20 ans[1]. Chaque classe d'âge comprenant environ 130,000 jeunes, ce pourcentage signifie que, chaque année, environ 45,000 jeunes ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans. Par ailleurs, sachant que très peu d'entre eux réussissent à obtenir un tel diplôme à travers le système régulier d'enseignement à l'âge de 20 ans ou plus, on ne prend guère de risques en concluant que, dans chaque classe d'âge, de 40,000 à 45,000 jeunes sur 130,000 n'obtiennent pas un diplôme d'études secondaires à travers ce système[2].

---

(1) Sous réserve de quelques nuances, un enfant qui a commencé sa première année à six ans et a suivi un cheminement régulier (six ans au primaire et cinq ans au secondaire) obtiendra son diplôme d'études secondaires à 17 ans. S'il a dû faire une septième année au primaire, comme on l'y obligeait jusqu'en 1972-73, il aura plutôt 18 ans. Si, en plus, comme cela est requis dans certaines options professionnelles, il a dû faire une sixième année au secondaire, il aura 19 ans. Dans tous les cas, donc, un étudiant qui a suivi le rythme prévu aura obtenu son diplôme d'études secondaires au plus tard à 19 ans. De 1976 à 1978, le nombre de jeunes qui sont considérés comme ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires à 20 ans ou plus a oscillé entre 2,000 et 3,000 (Le mode de calcul est le même ici que celui indiqué dans la note 1 de la page 55).

(2) Le pourcentage de 65% de diplômés par classe d'âge (soit environ 85,000 jeunes) est vraiment un maximum. Pour sa part, Mireille Lévesque, à partir de statistiques d'origine différente et un peu moins récentes et ne portant que sur la "population scolaire", conclut qu'"environ 45%" de celle-ci n'obtient pas de diplôme de fin d'études secondaires (Conseil supérieur de l'Education, 1979 b, p. 106). Le Conseil supérieur de l'Education lui-même, dans son rapport 1978-1979 sur l'état et les besoins de l'éducation, va encore plus loin lorsqu'il considère que "le taux de déperdition du nombre des élèves entre le secondaire I et V est de 50%" (P. 91). Enfin, au cours d'une conversation, un professionnel du ministère de l'Education, en s'appuyant sur des chiffres non encore publiés tirés de l'opération Relance, m'a assuré qu'entre le 30 juin 1979 et le 15 avril 1980 il y eut 61,233 "sortants sans diplôme" du système régulier d'enseignement secondaire, ce chiffre étant jugé sûr à 3% près. S'il en est vraiment ainsi, il y a tout lieu de croire que le nombre de jeunes de chaque classe d'âge qui obtiennent un diplôme d'études secondaires est, encore aujourd'hui, plus près de 50% que de 65%. Le nombre de jeunes de 15 à 19 ans qui n'ont aucun diplôme d'études secondaires et n'en obtiendront pas à travers le système régulier d'enseignement serait alors de plus de 300,000.

Pour l'ensemble des jeunes de 15 à 19 ans, le total est donc, au minimum, de 200,000 à 225,000. Il est frappant de constater combien ces données, malgré un point de départ très différent, sont, sans être identiques, tout à fait concordantes avec celles que la section 1.1 a permis de dégager.

1.2.9 La méconnaissance du monde réel

Depuis 25 ans, les déclarations d'intention n'ont pas manqué. Ni les réaménagements considérables et coûteux. Ni les expériences entreprises de bonne foi. Et, pourtant, lorsqu'il s'agit des jeunes de 15 à 19 ans, le système scolaire paraît toujours aussi impuissant à apporter une contribution substantielle au développement chez eux de connaissances et d'attitudes appropriées en relation avec la plupart des réalités concrètes qui font l'objet des préoccupations contemporaines: l'économie, les institutions sociales et politiques, les problèmes internationaux, l'équilibre de la nature, la vie sexuelle, les moyens modernes de traitement, de stockage et de diffusion de l'information, les nouveaux langages, en particulier à partir de l'image électronique, l'aménagement urbain, etc. Ce que les jeunes savent sur ces sujets provient le plus souvent, non de l'école, mais d'autres sources, de la télévision par exemple: "We find considerable evidence that television has become an important source of information about government, politics, and foreign affairs. Young persons generally name it as a major source..."(1). Et il en est ainsi non seulement pour ce que les jeunes savent, mais aussi pour ce

(1) George Comstock et al., Television and Human Behavior, p. 211.

qu'ils pensent et ce qu'ils font. En effet, "there is some evidence that television may be an important contributor to the formation of opinions and attitudes concerning issues that are not likely to receive a great deal of attention from primary socialization agents"(1). En un mot comme en cent, "we believe that the medium plays a significant role in preparing young persons to become citizens"(1).

Même lorsqu'elle réussit à retenir les jeunes de 15 à 18 ou 19 ans, l'école n'arrive pas à se mettre au diapason du réel physique, humain ou social et à susciter chez eux cette quête personnelle, ce sens de l'engagement concret, cette prise de responsabilité ferme qui sont des composantes si essentielles de toute formation véritable à cet âge.

En conséquence, après leurs études, les jeunes "arrivent sur le marché du travail, dans la société réelle, démunis pour assumer leurs conditions concrètes de vie, de travail, de connaissance"(2) et, a fortiori, sans préparation et sans goût pour saisir "ces savoir être, vivre, dire et faire collectifs particuliers à l'exercice d'une profession ou d'une responsabilité dans une aire sociale déterminée"(2).

Le document La politique québécoise du développement culturel constate l'existence d'"une rupture tragique entre le monde du travail et celui de l'éducation"(3). Et le Conseil supérieur de l'Education, s'interrogeant

---

(1) Idem.

(2) Jacques Grand'Maison, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, p. 114

(3) Ministre d'Etat au developpement culturel, tome 2, p. 210.

sur les relations entre l'école et la société, relève le trait suivant qui, souligne-t-il avec tact, "donne à penser que l'école prépare mal à la vie: le climat y incline bien davantage à la facilité qu'à l'excellence. Elle (l'école) n'inculque que bien trop timidement le sens de l'effort, le souci de la rigueur de pensée et d'expression"(1).

Quoique utilisant un registre différent, plus direct, les employeurs québécois ne paraissent pas avoir une opinion très différente. Selon une étude publiée par l'office de Planification et de Développement du Québec, ils "sont d'avis que le système d'éducation ne forme pas les jeunes dans les bonnes professions et que leur formation est inadéquate, trop théorique"(2). Un jeune entrepreneur de l'Abitibi, interrogé par la même journaliste, a cette remarque sur les jeunes qui rejoint de manière frappante la constatation de Jacques Grand'Maison ci-haut rapportée: "Ils manquent souvent d'intérêt ou d'aptitude pour continuer à apprendre"(3).

Il serait facile de multiplier les résultats d'études et les témoignages provenant de tous les horizons et illustrant ce fait de plus en plus communément admis "que bon nombre de jeunes sont mal préparés à la

---

(1) L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-77, p. 50.

(2) Passage tiré de Huguette Roberge, Les jeunes en chômage, La Presse, 29 mai 1979. Le titre de l'étude de l'OPDQ est Consultation de propriétaires dirigeants québécois sur les problèmes de la PME en région (régions 01, 02, 08 et 09) (1978).

(3) Huguette Roberge, Les jeunes en chômage, La Presse, 29 mai 1979.

vie active et que la transition est souvent inutilement difficile et lente"[1]. Une dernière opinion suffira. Elle est de Fernand Séguin et elle apporte sur la question un autre éclairage encore. Interrogé par Education Québec sur ses priorités dans la rénovation du système d'éducation québécois, Séguin est d'avis qu'"il faudrait introduire dans l'enseignement une bonne connaissance du corps humain, de façon à ce que chaque citoyen sache au moins comment il fonctionne", car, note-t-il en se référant à la situation actuelle, "celui qui quitte l'école à seize ans ne le sait tout simplement pas". Sur le marché du travail, poursuit-il, "il ne sait même pas quels risques il court" pour sa santé et "rien" de ce qui concerne le milieu naturel aussi bien que le milieu économique, social et politique "n'est jamais enseigné à l'école, sauf à des niveaux plus élevés..."[2].

Ces lacunes persistantes, voir ces failles, de l'école dans ses contenus, dans ses relations, dans ses méthodes et, plus profondément encore peut-être, dans son esprit sont-elles surmontables? Tout compte fait, n'est-ce pas autrement que par l'école, dans une large mesure pour la plupart et presque entièrement pour la moitié des jeunes de 15 à 18 ans, qu'il faut s'attaquer aujourd'hui aux problèmes de la formation et de l'entrée dans la vie active comprise dans son acception la plus large?

---

(1) Organisation de coopération et de développement économiques, avril 1977, Rapport du Groupe de travail commun sur l'éducation et la vie active, p. 18.

(2) Ministère de l'Education, numéro de juin 1980, p. 14.

1.2.10 Autres phénomènes significatifs

Il existe plusieurs autres phénomènes encore qui traduisent des sentiments d'hésitation, d'indifférence ou de rejet de la part des jeunes de 15 à 18 ans face à l'école.

Ainsi, par exemple, on peut s'interroger sur la fréquence de leurs cheminements en zigzags à travers les options et les cours offerts par l'école secondaire ou le collège. Au collégial tout particulièrement, ce type de cheminement est devenu la règle plutôt que l'exception. En conséquence, alors que la progression normale des études permet d'obtenir un diplôme d'études secondaires au secteur général à 17 ans et au secteur professionnel à 18 ans et un diplôme d'études collégiales au secteur général à 19 ans, au moins 20% de ceux qui obtiennent un diplôme d'études secondaires au secteur général ou au secteur professionnel long ont, selon le cas, 18 ou 19 ans ou plus et près d'un jeune sur deux qui obtient son diplôme d'études collégiales au secteur général a au moins 20 ans. En plus des années de retrait permettant d'effectuer diverses "expériences enrichissantes" ou justifiées par diverses raisons incontrôlables, cette situation ne cache-t-elle pas beaucoup de redoublements déguisés et d'expériences traumatisantes?

Le taux de passage des finissants de l'école secondaire au collège constitue un autre indice non négligeable de l'intérêt que les jeunes portent au système sco-

laire. La recherche ASOPE a étudié attentivement ce taux à partir d'une cohorte d'environ 10,000 étudiants. Le résultat? "Pour l'ensemble de cette cohorte, dont le point de départ se situe en 1971-1972, on peut estimer à 51.2% le taux de passage du secondaire au Cegep"(1). Lors de l'étude en commission parlementaire des crédits du ministère de l'Education pour 1980-81, le ministre de l'Education a cité des chiffres qui sont très proches de ceux de la recherche ASOPE. En effet, à l'automne 1975, en tenant compte des réseaux public et privé, ce taux aurait été de 51.3% et, trois ans plus tard, en 1978, de 53.6%(2).

On reconnaît qu'une institution est appréciée et valorisée au fait que les personnes qui la fréquentent investissent volontiers du temps et des énergies dans son développement, élargissent sans cesse son sens et son champ d'action par leur initiative spontanée et tendent à conférer aux relations qui se produisent en son sein et aux services qu'elle rend une dimension communautaire. Au contraire, une institution peu appréciée et peu valorisée est celle où les personnes qui s'y réfèrent se définissent essentiellement comme des utilisateurs. Alors, l'institution est d'abord un lieu où l'on satisfait aux exigences d'un certain rituel et où l'on obtient des services précis et relativement bien définis à l'avance. Même dans les cas où les rapports entre les personnes sont familiers, ce qui vient habituel-

(1) Ministère de l'Education, août 1979 a, La recherche ASOPE à mi-chemin, p. 16.

(2) Journal des Débats, 5 juin 1980, no. 291, p. B-13,710.

lement en premier ce sont les services déjà organisés et offerts de la manière où ils le sont par le personnel en place. L'institution tend à se confondre avec une organisation de services.

Dans cette perspective, qu'en est-il de l'institution scolaire en relation avec les jeunes de 15 à 18 ans? Y retrouve-t-on une véritable participation de leur part, par exemple à l'intérieur de conseils étudiants et d'activités scolaires ou parascolaires? D'autre part, quelle utilisation font-ils de ces services que l'école met à leur disposition dans le domaine de la santé, de l'orientation, de la culture, de la religion ou de l'aide psychologique? Selon une enquête récente, à peine 23% des étudiants du secondaire emprunteraient des livres à la bibliothèque de leur école(1). En va-t-il bien différemment dans les autres domaines? Il semble bien que la réponse à cette question pourrait également fournir des éclairages fort utiles sur les relations que les jeunes de 15 à 18 ans entretiennent avec l'institution scolaire(2).

Enfin, si l'objectif était d'être complet, il est bien d'autres phénomènes dont il faudrait prendre la mesure. A titre seulement indicatif, en voici quelques-uns en terminant: l'ampleur de ce qu'il est convenu d'appeler l'"inattention", la manière dont l'école influe sur le développement de l'image de soi des jeunes qui sont en train de passer de l'adolescence à

(1) Ministère de l'Education, 1980 c, Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, p. 9.

(2) C'est à regret que nous ne traitons pas de cette question en relation avec chacun des services, jugeant cette partie de l'étude déjà suffisamment élaborée. Il nous a cependant paru nécessaire de soulever la question en la situant dans son contexte.

l'âge adulte, la pertinence des apprentissages, la fuite dans l'alcool, la drogue ou le suicide et, le dernier mais non le moins important, les obstacles tout à fait particuliers que rencontrent dans leur cheminement à travers l'institution scolaire les jeunes provenant de milieux défavorisés.

CONCLUSION

Ce premier chapitre a permis de cerner, au moins jusqu'à un certain point, la partie de la population concernée et d'avoir une idée de l'état des relations et interactions de ces 640,000 jeunes avec le système scolaire.

Le quart peut-être de cette population de 15 à 19 ans - un peu plus ou un peu moins, il est difficile de le savoir exactement - s'accommode du système scolaire actuel et y réussit. La présente étude, en tout cas, n'a pas permis de relever, au sujet de cette population, de problèmes spécifiques précis. En gros, un tiers, dont certains à partir de 15 ans, vit complètement en dehors de l'institution scolaire. Enfin, les autres, soit plus de 40%, entretiennent avec elle une relation ambiguë, dans l'ensemble plutôt distante et peu responsable, et un grand nombre d'entre eux y réussissent plutôt mal que bien.

Ces faits parlent par eux-mêmes. En 1970, dans un texte publié à l'occasion de l'Année internationale de l'éducation, Sylvain Lourié considérait le système d'éducation d'alors, centré

sur l'école, comme "extraordinairement inefficace"[1]. N'est-ce pas encore le cas aujourd'hui lorsqu'on se met à observer le système scolaire à partir des besoins de formation de la population des jeunes de 15 à 18 ou 19 ans et des exigences auxquelles une telle formation doit normalement se conformer?

(1) Le Monde diplomatique, mai 1970, p. 3.

CHAPITRE 2

LES JEUNES DE 15 A 18 ANS ET LES INSTITUTIONS AUTRES QUE L'ECOLE

2.1 L'IMPORTANCE DES INSTITUTIONS

Toute institution prend sa source à l'intérieur de besoins et d'aspirations qui engagent la personne dans ce qu'elle a de plus radical: son besoin ou son désir de vivre avec d'autres, de se protéger, de transformer ce qui l'entoure, de connaître, de se dépasser, etc. Elle se fonde sur la force irrépressible et la permanence de ses besoins, désirs et aspirations. Par la suite, une fois établie, chaque institution canalise naturellement, structure et façonne en profondeur une part de l'activité du groupe humain qu'elle dessert. Elle devient en quelque sorte, à l'intérieur d'un "domaine" ou d'un "champ" relativement bien déterminé: le social, l'économique, le religieux, etc, "un système de normes"(1) qui sert à guider et à contrôler l'action humaine.

Ayant sa source et son fondement dans la personne, l'institution est donc à la fois toujours autre chose et beaucoup plus qu'une structure. Elle est aussi, par exemple, cette "façon collective d'être, de vivre, de penser, d'agir et de communiquer, une praxis quoi!"(2). En conséquence, il est évident que chaque groupe humain possède ses institutions comme chaque personne a sa physionomie. Chaque institution

---

(1) L'expression est de Georges Lapassade. Voir Jean-Marie Pierlot, La Revue Nouvelle, février 1976, p. 234.

(2) Jacques Grand'Maison, L'école enfirouapée, p. 131.

d'une collectivité est la résultante de son labeur et de son idéal, de son histoire et de son vouloir; elle est patrimoine et projet.

Selon Jacques Grand'Maison, on ne réforme pas une institution comme l'école "sans la situer dans une stratégie plus large de changement, dans une politique de développement qui recouvre le réseau des principales institutions et des activités collectives majeures"(1). Si cette perspective est juste, avec combien plus d'à-propos encore cette référence aux grandes institutions s'impose-t-elle lorsque l'objectif n'est pas la réforme de l'école - en effet, ce n'est pas pour envisager une réforme de l'école que la présente étude a été conçue - , mais une réflexion sur un problème nouveau, encore largement inaperçu dans notre société: celui de l'organisation d'une formation appropriée pour les jeunes de 15 à 18 ans dans le contexte actuel(2). En effet, compte tenu de la place centrale que les institutions occupent aujourd'hui dans la société et de leur force prégnante, quelle portée pourrait bien avoir la formation des jeunes de cet âge si elle ne tenait pas compte des institutions autres que l'école au moins autant, et peut-être même davantage, que de celle-ci? Au fond, ce qui est en cause, c'est tout le mode d'insertion active des jeunes de 15 à 18 ans dans la société, la dimension la plus vitale, mais non l'unique, étant l'entrée dans le monde du travail.

---

(1) Jacques Grand'Maison, Des milieux de travail à réinventer, p. 39.

(2) La pauvreté de l'intérêt porté aux jeunes de 16 à 19 ans qui sont "au travail" par rapport à ceux qui sont "à plein temps à l'école" est, semble-t-il, l'une des constatations qui a le plus frappé les participants d'un colloque européen tenu à Bruges en 1977. Le premier paragraphe du rapport résume ainsi cette constatation: "Lack of interest in the 16 to 19 year old at work contrasts strangely with the treatment meted out to his fellow studying full time at school. Attention lavished on this latter by administrators, politicians, researchers and teachers has been close and unwavering" (Conseil de l'Europe, Research Perspectives on the Transition from School to Work, p. 1).

Dans la société qui est la nôtre, quelles sont donc ces institutions? Et comment se situent-elles par rapport aux besoins et désirs des personnes?

2.2 LES INSTITUTIONS DE LA SOCIETE QUEBECOISE

Dans un premier temps, il importe d'identifier ces institutions de la société québécoise[1], d'en fournir une description sommaire et de les situer globalement par rapport à la personne. Par la suite, un tableau synthétique[2] permettra de reprendre, en un bref condensé, les principaux éléments se rapportant à chacune des sept institutions clés autres que l'institution scolaire que ce tour d'horizon général aura permis de dégager.

La première des institutions, unique à tous égards, est la famille. Tous la connaissent et chacun est amené à en faire l'expérience sous une forme ou sous une autre. Elle est ce lieu, cette aire protégée où la personne trouve gîte et nourriture, ce "noeud" où, "se liant, l'homme et la vie enfantent la socialité"[3], cette cellule de vie affective et sociale où chaque être humain apprend à exprimer et à éduquer cette socialité, cet espace discret où le jeune enfant explore et expérimente les potentialités de son intelligence.

---

(1) Il s'agit bien des institutions qui existent effectivement au Québec, non de celles qui y ont déjà existé ou qui, les conditions étant autres, pourraient s'y trouver. Ainsi, par exemple, dans la perspective adoptée ici, on ne peut pas considérer qu'au Québec l'armée constitue un ensemble social ayant le caractère d'une véritable institution. Outre le fait qu'elle demeure numériquement peu importante, elle se définit et se comporte essentiellement comme une composante et un rouage des institutions politiques. Dans d'autres pays par ailleurs, en France par exemple, dans le Chili actuel, en Algérie ou en Chine, l'armée a tous les traits d'une institution distinctive, même si elle dépend du pouvoir politique.

(2) Voir p. 77.

(3) Jean Lacroix, Force et faiblesses de la famille, p. 73.

Dans la plupart des cas et, le plus souvent, très tôt, la personne est mise en contact avec l'institution religieuse, qu'il s'agisse d'une église, d'un groupement religieux quelconque ou d'une communauté charismatique. L'institution religieuse s'appuie sur la conviction "que le monde présent est et ne peut être que manifestation de Dieu, qu'il postule donc un arrière-fond, quelle que soit la façon dont on désigne celui-ci"(1), et, d'une manière visible et tangible, constitue une réponse à un besoin de sens, à un désir de dépassement, à une aspiration à la survie. Pour le croyant, elle est une structure de soutien, une compagne de tous les jours, une inspiratrice infatigable, un guide puissant et sûr dans la conduite de la vie. Pour le non-croyant, elle n'est cependant pas sans importance. En effet, dans le Québec d'aujourd'hui, les églises et l'un ou l'autre groupement religieux constituent toujours un pôle de référence majeur dans l'ordre moral et il demeure impossible de comprendre un grand nombre de situations et d'événements sans inclure dans son analyse ce qu'a signifié et ce que signifie encore, sur le plan institutionnel, la dimension religieuse.

Dès qu'elle prend conscience de son environnement, la personne cherche à se l'approprier. Elle est ainsi amenée tout naturellement à agir sur cet environnement, à le modifier, à l'adapter ou à le transformer. Elle entreprend de lui donner une fonction, une utilité, de le plier à ses besoins et à ses exigences et à ceux des autres personnes qui l'entourent. Lorsque cette activité aura pris une certaine

---

(1) Pierre Watté, Mircéa Eliade: une histoire de l'imaginaire religieux, La Revue Nouvelle, mars 1980, p. 326.

ampleur et se sera quelque peu spécialisée et affirmée au service d'autres personnes, elle prendra le nom d'"entreprise". Celle-ci devient alors le lieu premier et principal où la personne utilise ce "pouvoir originel et essentiel" qui, en un sens, lui appartient de naissance et que l'on appelle communément "travail"(1). Dans une entreprise, l'énergie que la personne possède et l'information qu'elle a progressivement acquise, ou qu'elle acquiert, se combinent pour produire et distribuer des biens(2). Cette activité n'a d'autre raison d'être que de satisfaire l'infinie diversité des besoins humains et de faciliter l'actualisation des immenses potentialités que la personne, y compris celle de l'entrepreneur lui-même, recèle en elle.

Souvent, et même de plus en plus fréquemment de nos jours, le "bien" se présente plutôt sous la forme d'un "service". A y regarder de près, s'agit-il, dans l'optique de la saisie de ce qu'est une entreprise, d'une réalité différente? Il ne semble pas, car un "service", n'est-ce pas tout simplement un bien qui s'est éloigné de sa base matérielle, qui n'exige pas d'être transmis avec un support concret pour être efficace, un bien qui, au lieu d'être lui-même un objet, est un pouvoir ou un signe qui, lorsqu'on l'utilise, permet de tirer d'un environnement donné un bien-objet ou, dans certains cas, un bien qui est plutôt un "bienfait" ou, encore, un "bien-être"?

Cependant, lorsqu'une entreprise ne s'occupe que de la production et de la diffusion de signes pour ainsi dire purs, comme c'est le cas dans une école, dans un musée ou, plus

---

(1) Claude Raffestin et Mercedes Bresso, Travail, espace, pouvoir, p. 8.

(2) "Il est donc loisible de définir, en première approximation, le travail comme une combinaison d'énergie et d'information" (Idem, p. 10).

typiquement encore, dans une station de télévision, le bien offert engendre à son tour un autre univers institutionnel. Une nouvelle entité sociale s'affirme, puis se détache de l'entreprise traditionnelle de biens et de services et devient à son tour une institution avec ses propres règles de fonctionnement et son mode particulier d'influence.

Enfin, il n'est peut-être pas inutile de préciser qu'une seule personne suffit pour créer une entreprise. Un potier, un notaire, un fermier, un vendeur ambulant peuvent fort bien, à partir de leur seule activité, créer une entreprise de production ou de distribution de biens et de services. Il en est souvent ainsi dans le domaine des métiers artisanaux et des professions traditionnelles. Evidemment, comme c'est de plus en plus fréquemment le cas, une entreprise peut aussi comprendre des dizaines, des centaines ou même des milliers de personnes.

Le travail dans une entreprise, si important soit-il, n'épuise pas, loin de là, les horizons d'une vie et ne satisfait pas tous les besoins ou attentes de la personne. L'artisan, le professionnel, le travailleur salarié, le consommateur, l'usager, le citoyen, en somme toute personne qui se trouve en même temps que d'autres dans une similarité de condition ou de situation a des préoccupations et des intérêts communs. C'est pour les identifier, les expliciter, les faire valoir ou les protéger que se créent des clubs, des syndicats, des ligues, des ordres, des comités, des chambres, des corporations, des regroupements, des partis, des mouvements, des associations et une multiplicité d'autres organisations sociales ou communautaires.

De telles organisations existent dans à peu près tous les domaines et il s'en crée sans cesse de nouvelles, compte tenu de l'évolution des besoins individuels et de la société dans son ensemble. Sauf exception, elles s'appuient essentiellement sur le volontariat et le bénévolat. Elles permettent à leurs adhérents d'échanger des idées et des façons de faire, de mettre de l'avant de nouveaux modes de vie, de garantir la protection de certains biens ou de conditions de vie ou de travail particulières, d'assurer le respect de normes communes jugées indispensables et de proposer à l'Etat et à l'ensemble des citoyens d'autres règles sociales, économiques ou politiques. Il existe bien d'autres avenues encore qui sont ouvertes à ces organisations et dans lesquelles l'une ou l'autre ne manque pas de s'engager. En fait, dans notre société, ces organisations constituent un réseau institutionnel considérable et puissant dont, pratiquement, presque tous les citoyens font partie.

Chaque jour aussi, par un biais ou l'autre, le citoyen entre en contact avec les institutions politiques. Celles-ci s'occupent de tant de domaines de la vie et sous tant d'aspects qu'elles sont omniprésentes. Leur objet est la préservation et le développement du bien commun sous toutes ses formes: richesses matérielles, santé, bien-être, sécurité, patrimoine intellectuel et spirituel.

En bref, on peut considérer que toute institution politique se rattache à l'un ou l'autre des trois pouvoirs suivants: le législatif, l'exécutif et le judiciaire. Les institutions politiques concrètes, ce sont justement les

assemblées, les conseils, les ministères, les services, les commissions, les cours, les offices ou les corps (policier ou militaire), en somme tout cet appareil de prise de décision, de gestion ou de contrôle que se donnent ces pouvoirs pour conduire leur action. Plusieurs de ces institutions ont des ramifications au niveau régional (v.g. les bureaux régionaux des ministères) ou au niveau local (v.g. les conseils municipaux et les centres locaux de service communautaire).

Etant donné leurs fonctions, leurs modes de fonctionnement et l'étendue de leur réseau d'intervention, les institutions politiques ont beaucoup de "visibilité". En conséquence, certains pourraient être tentés de croire qu'elles monopolisent et dominent toutes les autres institutions. En réalité, ce n'est pas le cas. Dans une société à fondement démocratique comme l'est celle du Québec, les institutions politiques ne sont pas, en beaucoup de domaines, les institutions les plus influentes.

A la frange des institutions politiques, et d'ailleurs parfois reliées à elles administrativement, ou des entreprises, dont elles possèdent souvent certaines caractéristiques, mais se distinguant nettement aussi bien des unes que des autres, on relève l'existence d'un ensemble d'institutions qui ont toutes en commun, comme fonction spécifique, le fait d'exposer, de montrer, de représenter devant un public et, dans certains cas, d'associer les personnes présentes dans un lieu déterminé à une activité de culture ou de loisir. Appelons ces institutions culturelles et sportives.

Dans le domaine plus proprement culturel, ce réseau d'institutions comprend des musées, des bibliothèques publiques, des troupes, des orchestres, des théâtres, des centres d'exposition et divers autres organismes ou lieux dont la principale raison d'être est l'exposition ou le spectacle à des fins de détente ou de culture. Par ailleurs, les organismes et lieux associés au domaine sportif se concentrent particulièrement autour de l'aréna, du stade, de l'hippodrome ou du camp de chasse et de pêche.

L'ensemble institutionnel qui, depuis 20 ou 25 ans en particulier, s'est le plus nettement affirmé comme tel à l'intérieur de la société québécoise et, en même temps, celui dont l'expansion a été - et continue d'être - la plus rapide, c'est celui qui s'est édifié à partir des grands moyens ou techniques d'information et de communication, presse, cinéma, radio et télévision, et qui, au passage, en a progressivement annexé ou incorporé une série d'autres tels que le disque, la cassette, le livre de poche, l'encyclopédie au numéro, le livre d'actualité, le cahier publicitaire, le magazine et la bande vidéo, pour ne rien dire de l'ordinateur.

"A l'évidence", les entreprises édifiées à partir de ces moyens ne sont "pas des entreprises comme les autres"(1). Traducteurs et distributeurs ou diffuseurs de signes et de symboles, et ce, auprès d'un vaste public, leur emprise sur la société a une "originalité radicale"(2).

---

(1) Francis Balle, Institutions et publics des moyens d'information, page 146.

(2) Idem, p. VI.

Dans son rapport intérimaire, la Commission internationale d'étude des problèmes de la communication, créée par l'UNESCO, attribue à la communication à l'intérieur d'une société les cinq fonctions suivantes: informer, persuader, éduquer, socialiser et divertir[1]. Au Québec, les institutions des médias sont au coeur de la réalisation de ces cinq fonctions et, pour un nombre très considérable de personnes, elles constituent aujourd'hui la voie privilégiée d'accès à l'information, au loisir et à la culture. Assez souvent même, il n'existe guère, à toutes fins pratiques, d'autre voie que celle-là. En outre, il convient peut-être de mentionner que ces institutions n'agissent pas seulement de manière directe, par leurs seuls moyens; en fait, elles irriguent aussi toutes les autres institutions et, de cette manière, agissent comme ferment dans l'émergence des besoins, le développement des aspirations, le façonnement des valeurs.

Telles sont, nous semble-t-il, les institutions qui, avec l'institution scolaire, définissent et structurent en profondeur la société québécoise actuelle. Le tableau de la page suivante en fournit une vue synthétique.

---

(1) P. 25.

TABLEAU 6: LES INSTITUTIONS DE LA SOCIETE QUEBECOISE AUTRES QUE L'INSTITUTION SCOLAIRE ET LES BESOINS OU DESIRS HUMAINS QUI LES FONDENT

LES INSTITUTIONS	LES BESOINS HUMAINS QUI LES FONDENT
1. LA FAMILLE	o La réciprocité et la sécurité affectives. o L'entraide dans la satisfaction des besoins primaires.
2. LE GROUPEMENT RELIGIEUX OU ECCLESIAL	o Le dépassement de tout ce qui est temporel et passager, voire humain. o La quête d'un sens cohérent, universel et absolu à l'activité de tous les jours, aux grands événements et moments de la vie, à la mort, à l'au-delà.
3. L'ENTREPRISE TRADITIONNELLE DE PRODUCTION ET DE DISTRIBUTION DE BIENS ET DE SERVICES	o La maîtrise et l'aménagement de l'environnement pour qu'il procure à tous nourriture, habitat, sécurité, bien-être et divers autres biens nécessaires, utiles ou agréables.
4. LES ORGANISATIONS SOCIALES ET COMMUNAUTAIRES	o Le partage et la solidarité dans la prise en charge des préoccupations, des responsabilités et des devoirs qui concernent plusieurs individus ou un groupe comme tel.
5. LES INSTITUTIONS POLITIQUES	o La sécurité de tous et de chacun dans leur être propre et dans leurs biens. o L'épanouissement maximum et libre d'une collectivité et de chaque personne qui en fait partie.
6. LES INSTITUTIONS CULTURELLES ET SPORTIVES	o Le dépassement de soi jusqu'aux limites de l'humain, par la détente, le divertissement, l'oubli, la projection, l'admiration.
7. LES INSTITUTIONS DES MEDIAS	o La connaissance des choses et des êtres et l'échange d'impressions, de faits, d'opinions, d'idées ou d'autres informations, y compris fictives ou symboliques, à leur sujet.

2.3 LES RELATIONS ENTRE LES JEUNES DE 15 A 18 ANS ET LES INSTITUTIONS AUTRES QUE L'ECOLE

Il est malheureusement impossible, dans le cadre de cette étude, de procéder à une analyse élaborée et précise des interrelations qui existent entre les jeunes de 15 à 18 ans environ et chacune des sept institutions fondamentales dont il vient d'être question. Une synthèse de ce qui est connu sur ce sujet, située dans une perspective historique, serait probablement éclairante et très utile. A défaut, il s'avère nécessaire de fournir au moins quelques indications sommaires sur le sens et la portée de ces relations.

Transition de l'éducation à la vie active, prise de responsabilités dans la société, passage de la famille et de l'école à l'engagement social, intégration dans un milieu de travail, insertion dans la vie active, ces expressions, et d'autres encore, toutes un peu vagues et périphrastiques, illustrent on ne peut mieux le caractère inédit et mal perçu de la situation actuelle des jeunes qui atteignent la fin de leur adolescence par rapport à la société.

En effet, jusqu'à récemment un peu partout et, au Québec, depuis toujours, l'insertion des jeunes dans la société s'effectuait de manière naturelle et progressive à travers la prise de responsabilités dans la famille, les relations de voisinage et de parenté, les rassemblements paroissiaux et familiaux qui ponctuaient les semaines, certains anniversaires, les naissances, les mariages et les décès, le travail dans une entreprise de la localité ou du quartier: ferme, garage, exploitation forestière, usine de sciage, épicerie, manufacture de portes et châssis, bateau de pêche, etc., la fréquentation de mouvements de jeunesse, les discussions interminables qui accompagnaient la résolution de nombreux conflits de

tous genres, les débats locaux sur les questions scolaires et municipales, la création d'un club de hockey ou de balle molle et la participation aux assemblées politiques, aux foires régionales et aux divers autres événements, travaux et activités qui formaient la trame de la vie.

Il y avait alors une sorte de continuité, d'homogénéité entre toutes les institutions, au demeurant moins nombreuses et beaucoup moins complexes. Les jeunes y prenaient peu à peu leur place, d'ailleurs fort différente pour les filles et pour les garçons, non sans difficulté, non même sans conséquences graves parfois, mais selon un processus inscrit dans la logique sociale, évident, irréversible. En son temps, cette société, à partir de sa vision du monde certes, et peut-être plus encore en essayant de tenir compte au mieux des exigences impérieuses de la vie concrète dans un pays difficile, avait trouvé une solution aux problèmes de la formation des jeunes, de leur insertion dans la vie active et de leur prise de responsabilités dans l'ensemble de la société.

Aujourd'hui, des transformations majeures survenues dans les mentalités et dans l'ensemble de la société ont rendu cette solution caduque à maints égards. L'affirmation des droits de la personne dans un sens différent s'est imposée à l'attention générale et a provoqué une restructuration des mentalités, l'exemple le plus frappant de ce fait étant sans doute une vision complètement renouvelée des droits de la jeune fille. Quant aux institutions, certaines, jadis dominantes, sont devenues évanescentes ou n'occupent plus qu'une place modeste, d'autres sont apparues à l'avant-plan, toutes sans exception se sont substantiellement métamorphosées.

En conséquence, la famille retient plus difficilement le jeune en son sein et, d'ailleurs, dans les conditions actuelles, ce qu'elle est en mesure de lui offrir afin de favoriser son insertion sociale s'avère fort limité. Dans la plupart des cas elle n'est pas, en toute hypothèse, en mesure de lui procurer une initiation élémentaire à un travail productif.

De son côté, la paroisse est, presque partout, composée d'une population très hétérogène et les rassemblements de caractère religieux n'en réunissent plus qu'une proportion souvent minoritaire. D'une manière générale, le milieu paroissial et, plus spécifiquement, le groupement religieux ne constituent plus des lieux intégrateurs de toutes les dimensions de la vie quotidienne, pour les jeunes de 15 à 18 ans encore moins sans doute que pour la population plus jeune ou plus âgée.

Au Québec au moins autant qu'en France, "la situation actuelle se caractérise par l'affaiblissement, voire la disparition d'une partie des filières socio-économiques qui assuraient l'insertion dans la vie active"(1). Dans pratiquement toutes les entreprises, de la ferme à l'aciérie, en passant par la fromagerie, le nombre d'emplois effectivement disponibles pour des jeunes sortant de l'adolescence est de plus en plus restreint, suite à l'évolution de la technologie, des exigences du syndicalisme, du contexte de la mise en marché, des lois du travail, des méthodes de management et de divers autres facteurs. En fait, il n'y a pas que les emplois stables dans une entreprise qui sont rares; les aménagements

---

(1) Association des âges, Les jeunes et le premier emploi, p. 428.

permettant une découverte du monde du travail et une initiation à l'une ou l'autre de ses facettes concrètes ne sont guère plus nombreux.

Même les mouvements et les organisations de jeunesse, organismes qui ne se confondaient jadis ni avec le système scolaire, ni avec quelque autre institution sociale, tout en étant reliés à l'un et aux autres, et qui, traditionnellement, assumaient des responsabilités considérables dans la formation d'un grand nombre de jeunes, ont presque totalement disparu. On a prétendu que, désormais, le système scolaire pouvait les remplacer et on a pris toute une série de dispositions en ce sens, dont l'engagement de centaines de personnes à plein temps n'est pas la moins étonnante. Quant aux autres organisations sociales et communautaires, où voit-on qu'elles se préoccupent d'accueillir les jeunes comme participants et membres actifs?

Par rapport à une initiation à leur action aussi bien qu'à leurs fonctions, les institutions politiques mettent, semble-t-il, toute leur confiance non en elles-même mais dans le système scolaire. Ne donnent-elles pas, en effet, l'impression, depuis une ou deux décennies, que la solution universelle et, le plus souvent, unique qu'elles entrevoient pour combattre l'ignorance des jeunes et contrecarrer leur indifférence, ce sont des cours, en oubliant même, à l'occasion, le fait brutal que beaucoup de jeunes que l'on souhaite rejoindre en priorité ne fréquentent même plus l'école? Si on prenait au sérieux toutes leurs suggestions, les programmes scolaires seraient truffés de cours sur l'Assemblée nationale, le système judiciaire, les lois, la "formation

sociale", l'histoire contemporaine, les rouages économiques, les principes démocratiques et de nombreux thèmes ou sujets similaires, sans oublier la compréhension des grandes questions qui font l'objet de leur activité courante. Si, d'aventure, l'une ou l'autre institution politique songe à des moyens autres qu'à des cours et à divers types d'exercice dans les écoles, elle propose généralement des visites organisées... par les écoles. Il n'y a rien de plus étonnant, à vrai dire, que de voir des institutions aussi vitales et aussi omniprésentes compter aussi peu sur leurs propres moyens pour faire découvrir aux jeunes leur valeur, leur utilité, leurs structures et leurs modes de fonctionnement et leur aménager progressivement une place autre que purement formelle.

Les institutions culturelles et sportives n'ont plus grand-chose à voir avec l'ancienne exposition annuelle du cercle des fermières et le fonctionnement de la Ligue de baseball du Faubourg. D'une manière générale, les structures et les initiatives concrètes qui les incarnent sont devenues plus vastes, davantage contrôlées par l'une ou l'autre administration et obligées, pour leur survie même, d'attirer de nombreux visiteurs ou de rejoindre un vaste public. Malgré cette évolution et le fait que les jeunes de 15 à 18 ans ne se sentent guère d'affinités avec un bon nombre des manifestations organisées par ces institutions ou que leur participation à ces manifestations soit trop coûteuse, il n'en demeure pas moins que certaines initiatives de ces institutions s'adressent directement aux jeunes et que ceux-ci s'y intéressent vivement. Le maillon le plus faible de ce réseau réside sans doute dans le fait qu'il a tendance à privilégier le spectacle, l'observation passive et la compétition plutôt que de nouveaux horizons de recherche, de développement ou d'engagement.

Enfin, les relations que les jeunes entretiennent avec les institutions des médias est un sujet qui a fait l'objet, depuis quelques années, de nombreuses études. Ce qui en ressort est qu'il est indéniable que les médias et, tout spécialement la télévision, exercent une influence considérable sur les jeunes dans à peu près tous les domaines susceptibles de les toucher(1). Toutefois, il existe peu de médias et, à l'intérieur des médias, assez peu de messages qui s'adressent plus spécifiquement aux jeunes de 15 à 18 ans ou même qui leur portent une attention particulière. L'exception la plus notable est sans doute la radio, dans le domaine musical.

CONCLUSION

Chacune des sept institutions dont il a été question dans ce chapitre porte un intérêt aux jeunes de 15 à 18 ans. Cet intérêt est cependant très variable en intensité et dans ses motifs. En outre, on doit constater qu'aucune de ces institutions n'est réellement en symbiose avec ce secteur de la population et ne leur ménage une place réelle.

---

(1) Au passage déjà cité ci-haut, dans le paragraphe 1.2.9, ajoutons celui-ci provenant de la même source: "The least contestable generalization about the effects of television on young persons is that they learn from the medium... A very wide range of evidence... indicates that a major effect is the acquisition of information, ideas, attitudes, and behavior" (George Comstock et al., op. cit., p. 261). Les 115 pages que ce volume consacre aux relations entre les jeunes et la télévision, sous le titre "One Highly Attracted Public", constituent une synthèse d'une qualité exceptionnelle sur ce qui est connu sur le sujet.

Toutes ces institutions, pratiquement, ont tendance à considérer que le système scolaire est la réponse universelle aux besoins de formation des jeunes de cet âge et elles s'en remettent à lui pour mener à bien cette tâche gigantesque, se contentant tout au plus, dans certains cas, de se réserver, à l'intérieur du système scolaire lui-même, l'une ou l'autre tribune et tel ou tel moyen de contrôle. Dans ce contexte, l'école apparaît comme une institution d'un type particulier dont la fonction essentielle est de fournir aux autres institutions des personnes déjà en mesure d'y assumer un rôle précis et conforme à leurs attentes et dont la raison d'être, en somme, est de constituer une parasociété au service de la société. Cette orientation est-elle défendable?

N'est-il pas plutôt évident que la solution devenue caduque dont il a été question précédemment n'a pas encore été remplacée d'une manière satisfaisante? La situation actuelle ne doit-elle pas être considérée comme en étant une de transition seulement?

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Au cours du dernier quart de siècle, l'évolution des mentalités et des institutions a été telle au Québec qu'une question nouvelle est apparue, d'abord balbutiée, puis, peu à peu, formulée avec plus de netteté et de fermeté: qui doit assurer la formation des jeunes de 15 à 18 ans?

Dans un passé pas très lointain, les diverses institutions sociales se partageaient cette tâche, chacune assumant la responsabilité d'une dimension particulière de cette formation ou s'occupant d'une manière plus intensive d'un certain nombre de jeunes. Dans ce contexte, l'institution scolaire faisait, elle aussi, sa part: elle prenait systématiquement en charge la formation d'un groupe de jeunes de 15 à 18 ans ou plus choisi avec beaucoup de soin et, en conséquence, très restreint.

Un changement de perspective s'est opéré au cours de la décennie 60: on a alors cru, assez généralement, qu'un système scolaire rénové pouvait, même seul si on lui en donnait les moyens, prendre en charge la plus grande partie de la formation de la plupart des jeunes de 15 à 18 ans. Dès lors, des énergies très considérables ont été investies pour convertir le système scolaire dans ce sens.

Dix ou quinze ans plus tard, le bilan s'avère décevant, comme le chapitre 1 a permis de le constater, et on s'aperçoit que les objectifs fixés au départ ne pourraient être atteints, éventuellement, qu'au prix de nouveaux changements majeurs dans le système scolaire et d'investissements énormes.

Pendant ce temps, les autres institutions sociales, toutes aux prises avec des problèmes aigus de survie ou de croissance, laissaient le champ libre à l'école, se contentant d'ajouter à une liste déjà longue les objectifs que, selon elles, l'école devrait désormais avoir en vue ou elles se limitaient à revendiquer, assez souvent avec succès, l'occupation de tel poste ou l'inscription de tel cours ou de telle option à l'intérieur du système scolaire. Aucune n'a entrepris une réflexion de quelque ampleur sur la responsabilité nouvelle qu'elle devrait elle-même, dans l'avenir, assumer dans la formation des jeunes ou n'a vraiment cherché à définir cette responsabilité à travers son activité propre.

Au total, le fait de reporter sur le système scolaire la responsabilité de ce que les autres institutions ont cessé de faire ou n'ont pas encore appris à faire dans le domaine de la formation des jeunes de 15 à 18 ans constitue une option très peu apte à satisfaire la personne dans sa complexité, dangereuse dans la perspective d'un développement social équilibré, extrêmement coûteuse et dont, par ailleurs, expérience faite, les chances de succès demeurent très minces, tout au moins auprès d'une majorité de jeunes.

La conjoncture actuelle concernant la formation des jeunes de 15 à 18 ans commande donc l'exploration dans d'autres directions, la recherche active d'autres voies. De quoi pourrait-il s'agir?

DEUXIEME PARTIE

VOIES DE SOLUTION

INTRODUCTION

Une interrogation globale

Compte tenu de cette problématique élaborée dans la première partie, comment assurer cette formation nécessaire du jeune de 15 à 18 ans? Comment répondre à ses aspirations, à ses attentes et à ses besoins, tout en demeurant attentif aux exigences et aux contraintes d'une société complexe, multi-institutionnelle? Selon quelles voies peut-on le mieux l'aider à déployer toutes ses potentialités, à faire fructifier tous ses talents et, dans le même temps, à s'insérer de manière créatrice dans les diverses institutions de la société aussi bien que dans le tissu serré que, toutes ensemble, elles constituent?

Trois questions précises

Cette interrogation globale peut se ramener ici aux questions précises suivantes: qui doit intervenir et pourquoi? Pour quels objectifs? Selon quelles stratégies et modalités? Amorcer une réponse à ces trois questions, tel est l'objectif de la deuxième partie de cette étude.

Avant d'y plonger, il importe, toutefois, de clarifier une question...

En vue de quelle formation?

Depuis les premières pages de cette étude, il est question de formation. Ce thème sera également présent, en fond de scène, tout au long de cette deuxième partie. De quelle formation s'agit-il? Le moment est venu d'en dire quelques mots, en nous concentrant sur les éléments essentiels.

Catégories devenues essentiellement administratives, l'étiquette "générale" ne convient pas mieux que celle de "professionnelle" à la conception de la formation qui sous-tend la présente étude. Cette formation concerne et engage toute la personne. Elle est émergence de celle-ci en tant qu'être personnel et social, déploiement sans cesse repris et renouvelé de toutes ses capacités, conversion permanente de ses multiples potentialités en attitudes, en aptitudes, en habiletés, en comportements.

L'énoncé de politique gouvernementale intitulé L'école québécoise résume l'essentiel dans la brève phrase suivante: "L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion[1]. Toutefois, il importe d'être plus explicite et plus concret. Le terreau, le substrat qui doit servir de fondement à cette formation et présider à son dynamisme évolutif, ce sont les trois points d'appui suivants:

---

(1) Ministère de l'Education, 1979, paragraphe 2.2.1.

a) L'acquis ou le patrimoine de l'humanité

Cet acquis, ce patrimoine, ce sont des codes, des ensembles de signes et de symboles, des connaissances, des modèles d'appréhension de la réalité, de réflexion ou d'interaction avec d'autres personnes et, tout autant, des habiletés (souvent dites "de base"), des attitudes, des traditions, des rites, des idéologies. Ce sont des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ce sont des disciplines et des sciences: linguistique, histoire, physique, mathématiques, etc. Ce sont, enfin, des oeuvres: symphonies, peintures, gravures, films, etc.

Un héritier, tel est le premier trait de la personne formée.

b) Un monde et une société en chantier

Pas plus le monde physique que la société ne sont des oeuvres finies; ce sont plutôt des chantiers. Une formation contemporaine perçoit ce monde et cette société selon leurs lignes de force et leurs points faibles et s'applique à saisir les valeurs, les sciences, les institutions ainsi que les personnes dans leur état changeant, dans leur mouvement vers autre chose, dans leur "relativité".

La maîtrise de l'acquis humain n'est donc qu'un élément de cette formation. Car celle-ci est aussi initiation critique à des réalités incertaines et

fuyantes, à une science en train de s'élaborer ou de se dire à travers des théories et des méthodes, à une technologie en train de se concrétiser à travers des machines ou des outils, à "l'aventure créatrice à l'oeuvre dans tous les secteurs abordés"(1) et même, dans une certaine mesure, cette formation est déjà action transformatrice. Elle est donc en même temps préparation directe et immédiate à ce qu'il est convenu d'appeler un métier, une profession, un engagement social. Cette formation situe dans l'histoire, mais aussi dans le présent, face aux tâches à accomplir par la main et par le cerveau, par le geste et par la parole.

Un créateur et un inventeur, tel est le deuxième trait de la personne formée(2).

c) Des exigences éthiques, morales et, éventuellement, religieuses

Au-delà de tout ce que l'humanité a déjà réussi à comprendre, à manipuler, à utiliser et à dominer et de tout ce qui peut être saisi ou perçu du monde et de la société dans leur évolution même, existent

---

(1) André Boutin, L'éducation malade de la formation professionnelle, p. 117.

(2) Dans le contexte de ce deuxième point d'appui, la prise de position suivante du Conseil supérieur de l'Education, formulée à l'origine dans son rapport intitulé Le Collège, n'est pas sans intérêt. Au niveau postsecondaire, les besoins éducatifs "sont des besoins sociaux", affirme le Conseil. Il précise ensuite sa pensée de la manière suivante: "Les besoins de l'individu sont ici sa formation sociale, le développement de son être social, le choix et l'apprentissage d'un rôle qui lui permette d'agir dans et sur la société ou même, à la limite, contre elle, en la remettant en question" (L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1975-1976, p. 77).

un esprit à perpétuer, des idéaux à découvrir, des valeurs à assumer et à approfondir, des voies multiples de dépassement à discerner et à mettre de l'avant.

Un être à la recherche de sens et de dépassements, tel est le troisième trait de la personne formée.

C'est justement en se référant aux jeunes de 15 à 18 ans qu'un document déjà cité, L'école québécoise, parle du développement progressif de leur "identité personnelle"(1). Ce concept est, en effet, au centre d'une véritable formation. En définitive, c'est à sa manière, conformément à son originalité foncière, à son unicité que chaque jeune s'appropriera l'héritage de l'humanité, conclura une alliance avec le présent et déterminera les exigences et les normes qui guideront sa vie. De cette dimension aussi, il faudra tenir compte.

---

(1) Ministère de l'Education, 1979, paragraphe 2.3.12.

CHAPITRE 3

POINTS D'APPUI ET HYPOTHESES DE BASE

3.1 L'ECOLE EST UNE INSTITUTION LIMITEE

Cette affirmation est une évidence. Bien sûr! Mais il y a a quand même problème. Celui-ci provient du fait que cette évidence est toute théorique. En pratique, du moins dans un passé récent, on s'est généralement comporté comme si l'institution scolaire pouvait tout aussi facilement assurer la formation des jeunes de 15 à 18 ans que celle des enfants de 9 à 12 ans[1]. Ainsi, par exemple, n'est-il pas vrai qu'il s'est dépensé - et se dépense peut-être encore - plus d'énergie pour graduer les objectifs que l'école doit viser à atteindre selon les âges, y compris auprès des jeunes de 15 à 18 ans, que pour chercher les moyens les plus adéquats afin d'assurer la réalisation des objectifs de formation nécessaire eux-mêmes, avec ou sans l'école?

Il importe donc de rappeler les raisons d'une évidence, en pensant tout spécialement aux jeunes qui font l'objet de la présente étude.

En bref, on peut considérer que cette limitation de l'école est triple; elle provient de sa nature même, de la place qu'elle tient parmi les autres institutions sociales et des attentes particulières des jeunes qui la fréquentent.

---

(1) Sans oublier les adultes de 40 ou de 70 ans et les enfants de 4 ans, et même de 3 ans, pour lesquels il existe aussi des revendications et des propositions nettement orientées dans le sens d'une prise en charge à peu près complète de la formation par l'école.

3.1.1 Limitation par sa nature

La raison d'être de l'école, c'est de faciliter l'acquisition de certains apprentissages, non de s'occuper de tous les apprentissages et de prendre en charge la formation de la personne tout au long de son existence. Formation permanente ne signifie aucunement intervention permanente de l'école dans la formation d'une personne. L'importance de l'école dans la formation est "relative, restreinte"(1). De nombreuses recherches confirment à ce sujet les données de l'expérience commune: les résultats actuellement disponibles "suggèrent fortement" que des "effets de seuil marquent tout le phénomène de la scolarisation lui-même"(2).

Le mode d'action de l'école n'est pas moins limité que son champ d'action. L'école n'est pas un lieu approprié pour une manipulation du réel ou un contact avec le vécu. Elle travaille essentiellement à partir de mots, de chiffres et de symboles, elle "n'enseigne que les signes et non les choses", elle "en-signe", fait remarquer avec beaucoup d'à-propos René La Borderie(3). Ce qui importe, aussi bien pour le professeur que pour l'étudiant, c'est moins la connaissance du vécu, du concret, de la matière elle-même que "les discours sur la matière"(3). Et lorsqu'elle

---

(1) Ministère de l'Education, mars 1980, Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants, p. 47.

(2) Idem, p. 43.

(3) Communication éducative et idéologie, Les Temps modernes, mars 1979, p. 1,454.

se mêle de trop près au réel, comme dans l'enseignement technique et professionnel, l'école, selon certains, ne peut éviter de l'intellectualiser[1], si même elle n'en devient pas "malade" dans toutes ses composantes[2].

Certes, l'école peut toujours prévoir des contacts, organiser des visites, faire appel à des outils divers. Tous acceptent facilement ce principe. En pratique, cependant, même s'il y a quelque hésitation à le reconnaître franchement, qui ne sait que de telles initiatives, outre qu'elles sont presque toujours coûteuses, laborieuses, et lamentablement insuffisantes, ne sont possibles que dans le cadre de certains cours ou de certaines activités "parascolaires" et qu'on n'arrive à peu près jamais à les situer à l'intérieur de l'école d'une manière positive et comme quelque chose de normal et de permanent?

Enfin, l'organisation et les modalités de fonctionnement de l'école contribuent, elles aussi, à circonscrire son rôle possible dans la formation à l'intérieur de limites relativement strictes. L'un des points les plus frappants à ce sujet est que l'institution scolaire se présente comme un système où les déperditions, toujours extrêmement importantes, vont de

(1) André Boutin, op. cit., p. 78-80.

(2) Tel est le titre - et la thèse - du livre d'André Boutin: L'éducation malade de la formation professionnelle.

soi. A travers les programmes, les examens, les options, les classes, les niveaux, les secteurs et de nombreux autres éléments précis, on retrouve la même intention de sélection et, à un stade ou l'autre, d'élimination. Comme on a pu le voir dans le chapitre 1, chez les 15-19 ans tout au moins, la seule présentation des faits les plus connus constitue une illustration suffisamment probante de ce processus.

D'autre part, durant une année régulière, le temps en classe n'occupe guère plus, officiellement, que 900 heures par année, soit environ 10% du temps total d'une année. En réalité, compte tenu de diverses autres activités, des changements constants de locaux et de professeurs, des imprévus et des conflits divers, le temps réel consacré en classe à l'enseignement ou à l'apprentissage est souvent inférieur à cette norme. La majorité des jeunes consacrent plus de temps à la seule activité télévision qu'à la présence en classe. Quant à l'activité hors classe reliée aux exigences de l'école, elle est très mal connue, les recherches sur le sujet étant rarissimes. Toutefois, selon certaines indications, il est permis de croire qu'elle occupe encore beaucoup moins de temps que le temps en classe.

Globalement, on peut affirmer que, même si l'école conserve sa mission de rapporter son action à la totalité de la personne du jeune de 15 à 18 ans, lorsqu'el-

le le rejoint, on ne saurait considérer qu'elle a pour objectif de répondre à tous ses besoins de formation. Elle ne peut satisfaire que certains d'entre eux et selon certaines approches[1].

3.1.2 Limitation par la place qu'elle tient dans l'ensemble des institutions

Chacune des institutions n'occupe pas purement et simplement un domaine de la réalité personnelle et sociale complémentaire de celui de sa voisine. Elle le recoupe aussi sur certains points et, si la conjoncture la favorise, a tendance à entrer en concurrence avec elle et à réduire ou brouiller son influence. Il en est ainsi actuellement, par exemple, par rapport à l'institution scolaire, de la grande entreprise industrielle, des institutions politiques et, plus particulièrement, des institutions des médias d'information et de communication. Ces institutions génèrent des environnements puissants qui limitent ou même contrecarrent la portée de l'action de l'école. Ailleurs dans ce texte et, dans le passé, dans une étude distincte[2], nous avons déjà insisté sur

(1) "L'école, même transformée et mieux équipée, ne peut, à elle seule, assumer toutes les responsabilités qu'implique une éducation digne de ce nom", affirmait il y a déjà une quinzaine d'années un ancien directeur général de l'UNESCO (René Maheu, La civilisation de l'universel, p. 133-134). Plus récemment, dans un livre consacré au "partage du savoir", un chercheur et professeur français, Philippe Roqueplo, considère, sensiblement dans le même sens, que "ce n'est pas par les entreprises actuelles de partage du savoir (vulgarisation scientifique, enseignement, formation professionnelle, etc.) que peut s'opérer une véritable appropriation de notre environnement (Voir Georges Thill, La Revue Nouvelle, mars 1975, p. 367).

(2) Conseil supérieur de l'Education, 1978 c, La télévision et les valeurs dans le projet éducatif.

l'impact de la télévision auprès des jeunes. La fascination que l'entreprise et le milieu de travail en général exercent auprès des jeunes de 15 à 18 ans est également un phénomène difficilement contestable. Même si elles n'obtiennent pas un succès égal, les autres institutions se disputent aussi l'attention et l'intérêt de ce secteur de la population.

Dans cette lutte plus ou moins sourde que se livrent les diverses institutions pour s'accaparer le temps et l'esprit des jeunes de 15 à 18 ans, l'école n'est pas la seule à avoir des objectifs à proposer. Et ce n'est pas toujours elle qui dispose des objectifs les plus stimulants. Aussi, la place qu'elle occupe est-elle toute relative, d'autant plus peut-être qu'elle se présente le plus souvent seule, plutôt méfiante face aux autres institutions[1], alors que celles-ci, par ailleurs, concluent de multiples alliances entre elles.

3.1.3 Limitation par les attentes des jeunes qui la fréquentent

Quels que soient les objectifs de l'école, leur réalisation dépend, en fin de compte, de la volonté des jeunes qui la fréquentent d'atteindre ces objectifs et de leur participation effective aux activités qui y contribuent. Quant à cette volonté et à cette

---

(1) L'extraordinaire méfiance de l'école face aux médias, tantôt ouverte et tantôt subtile et sinueuse, est assez connue. Au Québec, l'indifférence souveraine que l'école en tant qu'institution affiche face aux institutions politiques et à l'entreprise industrielle est également un phénomène souvent noté et d'une remarquable persistance.

participation elle-mêmes, elles résultent, dans une large mesure, de leurs préoccupations, de leurs centres d'intérêt, de leurs attentes.

Certes, est-il dans la vocation de l'école de chercher à infléchir ces attentes, à les ordonner, à les hausser. Cependant, elle ne peut pas les ignorer et ne pas réajuster en conséquence ses objectifs et ses exigences. Ainsi, si, dans son ensemble, un groupe de jeunes est fortement attiré par les milieux du travail[1], considère la fréquentation de l'école comme une expérience très relative parmi d'autres qu'il est en train de vivre, découvre la société à travers la télévision, est passionné de musique contemporaine, répugne à toute attitude formaliste, se montre surtout désireux de connaissances qui ont une portée concrète et ne rêve que de voyages, comment l'école pourrait-elle s'obstiner à ne lui proposer que des cours dans une salle de classe axés principalement sur l'extraordinaire patrimoine constitué avant lui par l'humanité?

En fait, certaines des attentes des jeunes de 15 à 18 ans, si elles sont perçues avec justesse et accueillies avec sympathie, sont sûrement susceptibles de favoriser la réalisation de certains objectifs de l'école. D'autres, telle, par exemple, cette aspira-

(1) On trouvera un témoignage sur ce point dans un document déjà cité (Commission des écoles catholiques de Montréal, janvier 1978, p. 131 et 132). Il en existe quantité d'autres.

tion au travail rémunéré et à l'engagement social, obligent l'école à une révision substantielle de ses objectifs et, plus encore, des voies qu'elle propose pour y parvenir. Enfin, il est bien possible que certaines attentes, pourtant tout à fait légitimes et valables, soient si peu familières au monde scolaire qu'il soit préférable de chercher à les satisfaire complètement en dehors de l'école.

Encore une fois, il ressort que l'institution scolaire n'est qu'une institution parmi d'autres et que, si importante soit-elle, sa place n'est que relative auprès des jeunes de 15 à 18 ans.

3.2 LES AUTRES INSTITUTIONS SOCIALES SONT AUSSI DES VOIES D'ACCES A LA FORMATION

Compte tenu des perceptions les plus courantes, il paraît tout aussi important d'attirer l'attention sur le fait que les institutions autres que l'école sont aussi des voies d'accès à la formation qu'il l'était de rappeler que, dans le même domaine, l'école ne pouvait tenir qu'un rôle limité.

Chaque appartenance, et les jeunes de 15 à 18 ans en ont déjà plusieurs, "représente une vision du monde, offre une vocation et propose une éthique"(1). Davantage encore, tous ces réseaux, toutes ces institutions auxquels les

(1) Jean Joussellin, Education et développement, février 1971, p. 16.

jeunes appartiennent, en quelque sorte par la force des choses, sont autant de "pouvoirs anonymes présents dans l'éducation sans avoir encore été répertoriés"(1).

En effet, chaque institution est un message plus ou moins codé, un concentré de connaissances et de façons de voir, d'être et de faire(2). Elle est cette grille qui éclaire une part du réel ou permet de le déchiffrer, ce canal qui accueille et "saisit" la vie, lui donne forme et sens, ce point d'appui indispensable à la personne dans toute démarche de croissance.

D'une part, les institutions vivent du quotidien. De l'autre, elles reflètent la vie. Ce sont ces "lieux quotidiens d'expression, de compréhension, de solidarité et d'action" où les personnes trouvent prolongement et dépassement d'elles-mêmes et où, en même temps, "le milieu se révèle"(3). Chaque institution est donc à la fois une réalité "in-formée" à partir des aspirations, des valeurs, des connaissances et des projets des personnes et de tout ce qu'elles comprennent de l'univers et une information "ordonnée" (sur ces mêmes choses).

---

(1) Idem, p. 18.

(2) Philippe Roqueplo, dans Le Partage du savoir, exprime avec bonheur une idée similaire: "Au fur et à mesure de l'industrialisation, écrit-il, les hommes ont délégué leur savoir aux ensembles techniques dans lesquels ce savoir se trouve matérialisé". La suite du texte est également à retenir: "Cette délégation de savoir constitue par le fait même une délégation de pouvoir", écrit Roqueplo (P. 11).

(3) Jacques Grand'Maison, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, p. 83.

C'est parce qu'il en est ainsi qu'il est possible d'affirmer que tout le milieu de vie est ou peut être "éduquant"[1], que toute institution peut constituer une voie privilégiée d'accès à la formation.

Cette perspective, il n'est peut-être pas inutile de le signaler, est aussi celle adoptée par le gouvernement du Québec dans L'école québécoise: "Toute l'éducation ne se fait pas à l'école, y affirme-t-on. L'égalité des chances est assurée lorsque la possibilité est offerte à l'individu de se former de diverses manières et en divers lieux tout au long de sa vie"[2]. En effet! On ne saurait mieux dire en aussi peu de mots.

3.3 LES AUTRES INSTITUTIONS SOCIALES ONT AUSSI UNE RESPONSABILITE DE FORMATION

Ce n'est pas par accident que les institutions autres que l'école constituent effectivement des voies d'accès à la formation. S'il en est ainsi, c'est d'abord parce qu'elles en ont le devoir et la responsabilité. L'envers du fait que les institutions dérivent de la personne[3] et en sont, dans une certaine mesure, le prolongement vivant[4], c'est le constat d'une responsabilité. C'est pour la personne, en fin de compte, que les institutions existent, pour ses besoins de protection, d'échange, de développement, de dépassement. L'institution scolaire, il est vrai, détient une

---

(1) Bertrand Schwartz, L'éducation demain, p. 52. Cette idée est développée dans les pages suivantes et revient ici et là comme l'une des idées force de tout le volume.

(2) Ministère de l'Education, 1979, paragraphe 2.2.6. Les soulignés sont de nous.

(3) Voir le chapitre 2.

(4) Ce point ressort aussi du chapitre 2, mais il est abordé plus directement dans la section qui précède immédiatement celle-ci.

responsabilité dont la dominante est la formation de la personne, tandis que celle des autres institutions se situe par rapport à un champ différent de la réalité personnelle. Toutefois, de la même façon que l'action de l'institution scolaire entretient une relation étroite et nécessaire avec les champs de responsabilité des autres institutions, celles-ci ne peuvent jamais oublier que la personne est une totalité et que cette totalité est dynamique.

"Après tout", comme le souligne Jacques Grand'Maison, "c'est toujours le même homme qui passe d'une institution à l'autre"(1). Et ce n'est "pas uniquement dans la conscience" que doit s'opérer "l'unité vitale" de ses diverses expériences dans le monde et dans la société(1). Cette unité a besoin, entre autres, "de certains rythmes et rites collectifs identifiables et d'institutions mieux agencées ensemble(1). Tout se tient. Ainsi en va-t-il, par exemple, du loisir, du travail et de la formation: "Si l'individu ne se développe pas dans sa fonction professionnelle, le loisir dégagé, quels que soient les efforts d'éducation déployés par ailleurs, ne sera qu'un loisir d'asservissement"(2).

"L'être en devenir, dans ses différentes étapes et modalités", doit pouvoir s'éduquer "partout où il y a un effort conscient à fournir, un choix à faire, une étape spirituelle à franchir, une communication intellectuelle, sensible ou esthétique, à établir"(3). Et, en conséquence,

---

(1) Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, p. 27.

(2) Bertrand Schwartz, L'éducation demain, p. 44. Lengrand, dans son Introduction à l'éducation permanente, exprime la même idée (P. 65).

(3) Paul Lengrand, op. cit., p. 60.

"l'industrie, le commerce, l'agriculture, l'administration ont leur rôle à jouer, non seulement en vue de l'action limitée à la profession, mais dans une conception large et interdisciplinaire du processus éducatif"(1). Entre 15 et 19 ans, n'est-il pas normal qu'un jeune développe des attentes, puis des relations vitales dans ce sens avec d'autres institutions que l'école et la famille? En tout cas, si l'on en croit Roberge, l'examen des données de la recherche ASOPE montrerait "qu'une substantielle minorité des sujets interrogés fait du travail la source principale des satisfactions qu'ils attendent de l'existence" et qu'"une majorité insiste pour juger la qualité d'un emploi sur des critères intrinsèques - la capacité d'utiliser ses aptitudes par exemple"(2).

Sur la nécessaire mise en relief de la responsabilité des diverses institutions autres que l'école dans la formation, l'éducateur, le sociologue, l'économiste, le psychologue et le chercheur scientifique devenu professeur s'entendent et se complètent. Le premier insiste pour que soit rendue au travail, "dans la théorie et dans les faits, sa portée véritable, à savoir celle d'une activité de culture"(3). Le deuxième juge qu'il n'appartient pas à l'école d'intégrer "à son système particulier tous les types possibles d'expériences". "Il est même nécessaire qu'il en aille autrement, poursuit-il, car un bon nombre de ces expériences sont valables dans la mesure où elles sont vécues hors de l'école"

---

(1) Idem, p. 91.

(2) Ministère de l'Education, août 1979 a, p. 35.

(3) Paul Lengrand, op. cit., p. 64.

et, plus encore, il faudra, dans l'avenir, "revenir davantage à l'ancienne notion d'apprentissage dans et par le milieu de travail"(1). Pour sa part, l'économiste constate que "l'éducation n'est pas le fait de la seule école: la famille, le milieu de vie et, peut-être davantage encore, le travail et le milieu de travail y contribuent largement" et il considère comme "importante" cette éducation qu'il appelle "informelle"(2). Un peu plus loin, après avoir insisté sur la scolarisation des jeunes, le célèbre économiste précise: "La pratique, aussi, est une très bonne école et, dans bien des domaines, c'est au sein même de l'entreprise que sera donnée la meilleure des formations"(3). Quant au psychologue, il considère comme allant de soi cette "co-responsabilité" du milieu professionnel et de l'institution scolaire. Avant de solliciter la coopération du milieu de travail dans la détermination des programmes scolaires, il convient d'abord "d'exiger qu'il s'acquitte des responsabilités éducatives qui lui sont propres"(4). Enfin, pour le spécialiste de la science, "le savoir scientifique ne peut se partager que là où il fonctionne: dans le travail, dans la consommation, à l'hôpital, là où il cesse d'être pur spectacle"(5). Il est difficile d'être plus clair et plus concret!

---

(1) Guy Rocher, dans Bélanger et Rocher, Ecole et société au Québec, tome 1, pp. 137 et 138.

(2) Jan Tinbergen, Pour une terre vivable, p. 62.

(3) Idem, p. 64.

(4) H.-Paul Bordeleau, Faut-il rattacher l'école à l'emploi ou l'en libérer?, Le Soleil, 31 janvier 1977.

(5) Philippe Roqueplo, cité par Georges Thill dans La Revue Nouvelle, mars 1975, p. 368.

Le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation créée par l'UNESCO est sans doute l'étude qui a le plus fortement contribué à attirer l'attention sur la responsabilité de toutes les institutions sociales dans la formation et, par la suite, à proposer des stratégies qui en tiennent compte. Ainsi, par exemple, dans un épilogue sur la "cité éducative", après avoir souligné que l'école "pourra de moins en moins prétendre assumer seule les fonctions éducatives de la société", les auteurs de ce rapport affirment que "l'industrie, l'administration, les communications, les transports peuvent et doivent y prendre part" et ils soulignent que "les collectivités locales, aussi bien que la communauté nationale, sont en elles-même des institutions éminemment éducatives"(1). Encore plus précise est cette citation d'Edouard Lizop que la Commission semble prendre à son compte: "Au lieu de déléguer les pouvoirs à une structure unique, verticalement hiérarchisée et constituant un corps distinct à l'intérieur de la société, c'est tous les groupes, associations, syndicats, collectivités locales, corps intermédiaires, qui doivent prendre en charge, pour leur part, une responsabilité éducative"(2).

A partir du moment où l'on reconnaît la responsabilité des institutions, de toutes les institutions, dans le domaine de la formation et que l'on s'applique à en dégager les conséquences, le problème de la formation de l'ensemble des jeunes de 15 à 18 ans n'apparaît-il pas sous un jour nouveau, ne commence-t-il pas à recevoir une solution? En toute hypothèse, la section qui suit devrait permettre d'effectuer un nouveau pas en avant.

---

(1) Edgar Faure et al., Apprendre à être, p. 185.

(2) Idem.

3.4 L'IMPLICATION DE TOUTES LES INSTITUTIONS EST UNE VOIE REALISTE EN VUE D'UNE FORMATION ADEQUATE

Par formation adéquate, il faut entendre ici, essentiellement, une formation complète, socialement créatrice, permanente et adaptée.

3.4.1 Une formation complète

Une formation complète a "un caractère tout à la fois théorique, technologique, pratique et manuel"(1). Aussi bien dans ses visées concrètes que dans son intention initiale, elle mobilise la main et le cerveau, le corps et l'esprit, les sens et la volonté, en bref, toute la personne.

La période de l'adolescence qui se situe autour de 15 à 18 ans constitue une étape cruciale dans le passage d'une formation encore mal assumée et mal intégrée à une perception consciente et globale de soi et de l'environnement. C'est par excellence le moment où tout se ramifie, tout s'ordonne dans l'établissement d'une "identité personnelle"(2).

Seule, aucune institution n'est en mesure d'assurer une telle formation de toute la personne et, encore moins, ce passage de la dépendance et de l'exploration tâtonnante à celui de la direction autonome et de l'investigation méthodique. Au contraire, toutes ensemble, les diverses institutions possèdent tout ce qui est nécessaire pour asseoir une telle formation et baliser un tel passage.

---

(1) Edgar Faure et al., op. cit., p. 220.

(2) Nous avons déjà dit un mot de l'importance de ce concept à la toute fin de l'introduction de la deuxième partie.

En effet, les institutions déjà identifiées dans le chapitre 2 sont, chacune pour une dimension particulière ou pour une part, en mesure de faciliter la maturation des sentiments et d'initier aux exigences du travail, de mettre en contact avec les objets, les mécanismes et les rouages aussi bien qu'avec les personnes qui en ont l'expérience, de permettre l'expérimentation et de stimuler la réflexion, de fournir des occasions d'échange intime aussi bien que de communication interpersonnelle publique, de situer la personne dans une histoire collective et de la faire pénétrer dans celle des groupes et des associations de base, de rendre sensible aux contraintes du réel et d'ouvrir aux horizons de la vie intellectuelle et spirituelle. En en faisant le tour, on y découvre les mots et les choses, les réalités et les concepts, les réponses concrètes et les aspirations insatisfaites, les êtres dans leur isolement et dans leur regroupement, la vie dans sa simplicité et dans sa complexité.

3.4.2 Une formation socialement créatrice

Une formation complète est évidemment une formation créatrice et elle l'est doublement: au niveau de la vie individuelle et à l'intérieur de la collectivité. Ce dernier aspect étant souvent oublié ou négligé, il importe d'y insister, en profitant de l'occasion pour en préciser la portée.

Dans le passé, durant assez longtemps, on a mis l'accent sur la formation à la prise en charge et au don de soi à l'intérieur de la famille et des communautés de type religieux. Plus récemment, il a été souvent question d'une préparation à une participation au sein des entreprises et de la nécessité qu'il y avait d'y développer des "esprits créateurs". Ces années-ci, sans pour autant que les préoccupations antérieures aient cessé d'inquiéter, on trouve plutôt matière à action dans l'ignorance et l'indifférence des jeunes face aux institutions politiques et économiques. Quant à la formation des jeunes en relation avec les organisations sociales et communautaires, les médias et les autres institutions, elle ne paraît pas mobiliser beaucoup plus d'énergies actuellement que ce ne fut le cas dans le passé.

Une formation socialement créatrice se porte vers toutes les institutions ainsi que vers la société dans son ensemble. Au-delà d'une compréhension des objectifs et des modes de fonctionnement, elle est initiation, engagement, praxis. Au-delà même d'une insertion dynamique, elle est responsabilité de plus en plus pleinement assumée et création effective d'objets, de liens, de valeurs.

Comment assurer une telle formation, dont la nécessité ne fait pas de doute lorsqu'on pense à des jeunes de 15 à 18 ans, autrement que par une implication de toutes les institutions, si variable cette implication puisse-t-elle être dans le temps et selon les personnes?

3.4.3 Une formation permanente

Selon une définition qui a un caractère officiel, l'expression "éducation permanente" désigne "un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif"(1). Cette définition cadre parfaitement avec les préoccupations de la présente étude, pourvu, toutefois, que l'on comprenne que le "système éducatif existant" auquel il est fait référence ici est uniquement celui qui s'adresse aux jeunes de 15 à 18 ans environ.

Une telle éducation ou formation doit, précise-t-on dans le même document, "s'élargir aux dimensions de l'existence vécue", celle-ci étant comprise comme s'étendant aussi bien dans le temps que dans l'espace(1).

Cependant, il ne faut pas confondre "formation permanente" et "école permanente". La première doit durer toute la vie, la seconde, un temps seulement, variable selon les personnes et les lieux, mais jamais plus long que nécessaire. En conséquence, il doit être possible pour un jeune de 15, 16 ou 17 ans

---

(1) UNESCO, Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, section I, 1.

qui le souhaite d'acquérir les réflexes de cette formation permanente non scolaire, capable "d'apercevoir la richesse des facteurs éducatifs issus des métiers, véhiculés par la vie quotidienne, par les structures de l'économie et de l'administration, agissant en dehors de l'école dans le cadre des relations de famille et de travail, au sein de la communauté, à travers les mass media, etc."(1) et apte à transformer cette richesse en connaissances, en attitudes et en comportements.

De nouveau ici, on découvre donc que, sans une implication des institutions, la formation permanente est carrément impossible ou ne peut se réaliser qu'au prix de solutions extravagantes et extrêmement coûteuses; par ailleurs, dès que l'on accepte de compter avec les institutions, de multiples avenues s'ouvrent à la réflexion et à l'action.

3.4.4 Une formation adaptée

Une formation "adéquate" pour aujourd'hui, c'est donc une formation de toute la personne, se déployant de manière créatrice dans toute la société et s'étendant durant toute la vie; c'est aussi une formation adaptée à chaque personne et à la situation concrète dans laquelle elle se trouve.

---

(1) Edgar Faure et al., op. cit., p. 198.

Ce dernier concept est, de beaucoup, celui qui soulève les objections les plus vives. On craint qu'une formation qui s'adapte selon les situations ne se caractérise surtout par son manque d'envergure, sa rigidité et son statisme et qu'une formation qui s'adapte selon les personnes n'engendre la facilité, le mercantilisme, l'individualisme et l'incommunicabilité.

En réalité, ces risques et ces dangers sont inhérents à tout effort de formation. Celle qui est "adaptée" est justement celle qui a le mieux réussi à se développer tout en les évitant. La formation adaptée se reconnaît au fait qu'elle réconcilie l'ampleur des aspirations de la personne et les exigences de telle époque, dans tel milieu précis, le potentiel de l'an 2000 et le réel d'aujourd'hui, les possibilités du cerveau et celles, plus humbles, de la main. Elle se distingue moins par sa profondeur ou son utilité que par sa pertinence, compte tenu des horizons propres à chaque personne et du réel tel qu'il peut être perçu. Si ambigu que puisse être le concept d'"adaptation", il demeure irremplaçable.

Une formation adaptée est donc celle qu'une personne particulière a assumée, qui est devenue son projet éducatif personnel, un projet éducatif qui, en l'occurrence, est aussi très largement un projet de vie.

Dans l'élaboration de ce projet, et tout autant dans l'évolution des personnes vers la maturité, les institutions, à cause de leur caractère à la fois concret et projectif, de leurs idéaux proclamés d'une part et de leurs failles, de leur manque de transparence, voire de leurs perversions, d'autre part, constituent une voie privilégiée, une référence indispensable. Dans une étude où il est question de jeunes qui ont atteint au moins l'âge de 15 ans, on ne saurait dire cela trop clairement.

3.5 LES COUTS DE LA FORMATION DOIVENT ETRE REPARTIS DANS L'ENSEMBLE DE LA SOCIETE

Dans une société démocratique, les institutions politiques ont besoin de transiger avec des êtres qui ont déjà acquis ou sont en train d'acquérir une formation. Il en est de même, c'est évident, pour les médias et pour l'entreprise traditionnelle de biens ou de services. Finalement, quand on fait le tour des diverses institutions, on s'aperçoit que ce besoin se manifeste dans toutes. Ce besoin est même inhérent, connaturel aux institutions; sans ce courant continu de vie, leur existence se rapetisse et leur fonctionnement s'alourdit, devient insensible, voire brutal, et se robotise.

Les coûts de la formation sont élevés. Dans la société actuelle, ils le sont même de plus en plus. Ils revêtent aussi les formes les plus variées: temps, argent comme tel, locaux, équipements, outils, façons de faire, etc. Qui doit les assumer?

Depuis quelques années, il y a eu une forte tendance à vouloir accumuler tout l'argent nécessaire dans la même bourse et tous les autres éléments de coût dans un nombre restreint de lieux très spécialisés à qui était réservé, par la suite, à peu près exclusivement, l'argent accumulé.

Face à un problème largement inédit comme l'est celui de la formation de l'ensemble des jeunes de 15 à 18 ans, une telle approche ne saurait être retenue dans l'avenir. A l'avance, on peut être sûr que ses coûts seraient exhorbitants, qu'elle soulèverait peu d'intérêt auprès d'un grand nombre de jeunes et qu'elle serait, au total, peu efficace. D'ailleurs, elle n'est guère possible, car il n'est pas aussi facile de recréer dans un lieu spécialisé les conditions propices à un apprentissage de la vie dans une société complexe que ce l'est d'y enseigner les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul ou l'introduction à la chimie, à l'histoire et aux mathématiques.

D'autre part, cela a déjà été dit, toute institution a vocation de formation. Il s'agit pour elle d'une activité normale, irréprossible. Au lieu de la restreindre, ne conviendrait-il pas plutôt de la soutenir et même de la stimuler?

Il convient de noter également que le monopole dans le financement de la formation des jeunes de 15 à 18 ans n'est pas plus souhaitable que celui qui pourrait exister dans la définition et le contenu de cette formation.

Il doit donc y avoir plusieurs centres de rattachement des coûts et des ressources, comme il y a plusieurs lieux de responsabilité. Des aménagements appropriés sont à prévoir en conséquence, sans, toutefois, qu'il y ait toujours relation d'équivalence entre le niveau des coûts et le degré de responsabilité. En effet, d'autres facteurs sont aussi à considérer, celui de la qualité par exemple, ou, encore, celui qu'il est convenu d'appeler "l'égalité des chances".

CONCLUSION

Pour une grande partie des jeunes de 15 à 18 ans, l'acquisition d'une formation résulte nécessairement, dans une large mesure, d'une activité non scolaire. Si utile que soit l'école, elle apparaît, de quelque côté qu'on l'envisage, comme une institution ne pouvant leur offrir qu'un champ d'action et des virtualités limités. La consolidation de leur formation et l'affirmation de leur identité personnelle requièrent donc la mise en relation avec une plus grande diversité de moyens de tous ordres, un contact plus direct et plus personnel avec les diverses institutions de la société, une expérience plus vraie de la richesse et des résistances du réel.

D'autre part, les institutions d'une société ne sont pas de simples objets. Ce sont des entités vivantes, habitées et responsables de liens, de messages, de communications. Chacune a, dans un domaine particulier, une responsabilité fondamentale qui, toujours, concerne la totalité de la personne. Elle peut être une voie d'accès à la formation. Elle doit l'être.

Le système scolaire d'une société ne constitue donc que l'une des composantes de son système d'éducation. Les autres institutions ont également un rôle à jouer, une fonction à remplir dans ce domaine. Aussi, dans l'optique d'une formation appropriée aux besoins et aux exigences d'aujourd'hui, toutes sont importantes; il est regrettable que, à cause de certaines conceptions ou sous la pression des circonstances, seules les institutions du travail soient aussi souvent les seules à être prises en considération.

Il revient à l'Etat de s'assurer de l'existence d'une activité de formation dans les diverses institutions ainsi que de la qualité de cette formation. D'une manière générale, c'est d'abord et avant tout en misant sur les ressources là où elles sont, dans leur milieu naturel, que s'exercera cette responsabilité. Une telle approche est de beaucoup préférable à tous points de vue, y compris d'un point de vue financier, même si, hélas!, en bien des cas, certaines conditions nécessaires à l'efficacité éducative de ces ressources sont encore loin d'une réalisation satisfaisante.

CHAPITRE 4

PISTES D'ACTION

4.1 LE CADRE GENERAL

Le point de départ de la présente étude, c'est un problème concret, donc une exigence de transformation, un appel à l'action. Après avoir précisé et situé le problème en cause et avoir posé des paramètres susceptibles d'en éclairer la solution, le temps est maintenant venu de s'exprimer en termes d'action. Face aux problèmes de la formation des jeunes de 15 à 18 ans, que peut l'institution scolaire? Que peuvent les autres institutions?

Les pistes proposées ici sont regroupées autour de trois axes: l'ensemble des institutions sociales déjà décrites, y compris l'institution scolaire, prises globalement; l'institution scolaire comme telle, considérée séparément; l'une ou l'autre des institutions autres que l'école, également considérée séparément.

Chaque proposition mise de l'avant pourrait être resituée par rapport à la problématique et aux hypothèses de base et développées en termes d'objectifs, de stratégies, de pédagogies, de structures et de mécanismes de communication ou de fonctionnement. Un tel effort est cependant prématuré. Pour le moment, il importe, et il suffit, d'indiquer le plus clairement possible les pistes d'action

susceptibles de faire l'objet, ultérieurement, d'un tel développement. Tout au plus s'impose-t-il d'expliciter davantage l'une ou l'autre proposition lorsque sa compréhension paraît soulever une difficulté particulière ou lorsqu'elle ne semble pas s'imposer spontanément à l'attention, comme une sorte d'évidence.

Comme telles, la plupart des propositions mises de l'avant ici, sinon toutes, ont déjà été formulées ailleurs(1). Plusieurs ont même déjà été expérimentées et certaines font partie, sous une forme ou sous une autre, de politiques éducatives officiellement acceptées. Ce qui importe

---

(1) Sur un plan international, l'Unesco, l'Organisation de coopération et de développement économiques, le Conseil de l'Europe et la Fondation européenne de la culture ont déjà formulé de nombreuses propositions identiques ou similaires. Plus récemment, le Club de Rome paraît en avoir fait autant (Voir Jean Proulx, Critère, automne 1980, p. 121). Au Québec, de nombreux organismes et groupes de travail ou d'étude ont également avancé des propositions dans le même sens, sans toutefois se référer spécifiquement, la plupart du temps, aux jeunes de 15 à 18 ans. Il est impossible de tous les citer. A notre connaissance, deux d'entre eux ont accompli à ce sujet une recherche exploratoire particulièrement intéressante et qui résume la plupart des travaux accomplis par d'autres: la faculté d'Education permanente de l'Université de Montréal pour le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration (Voir Daoust et al., Education et travail) et la direction des Politiques et Plans du ministère de l'Education, dans le cadre de l'élaboration d'une politique de la formation professionnelle (Voir Ministère de l'Education, 15 février 1980; CEGIR Inc., mars 1980; Institut canadien d'éducation des adultes, mars 1980; Ministère de l'Education, 25 septembre 1980; et d'autres encore auxquels ces documents réfèrent). Cependant, dans un cas comme dans l'autre, et peut-être surtout dans le deuxième, on est loin d'avoir tiré des expériences et des propositions considérées ou citées toutes les conséquences, ni même, dans certains cas, les conséquences les plus appropriées.

ici est donc davantage la portée et le sens nouveaux que ces propositions ou recommandations acquièrent dans le contexte d'un cadre de référence particulier, la force d'impact qu'elles en tirent et les possibilités inédites qu'elles révèlent dans la perspective d'une formation beaucoup plus satisfaisante des jeunes Québécois de 15 à 18 ou 19 ans.

La règle de base la plus nouvelle qui inspire les propositions qui suivent est sans doute la suivante: faire en sorte que toutes les institutions sociales, tantôt avec la participation de l'institution scolaire et tantôt sans elle, apportent une contribution substantielle et systématique à la formation globale considérée aujourd'hui comme souhaitable des jeunes visés par l'étude.

4.2 PISTES D'ACTION QUI CONCERNENT L'ENSEMBLE DES INSTITUTIONS

4.2.1 Un autre discours

Assez paradoxalement, la première action qui s'impose est de l'ordre du discours. Il faut le modifier profondément. Celui qui a généralement cours et qui est peut-être approprié lorsqu'il est question d'enfants et de jeunes adolescents ne convient pas ici.

En effet, le discours devenu habituel, y compris, à quelques nuances près, en relation avec les jeunes de 15 à 18 ans, en est d'abord un qui ne cesse d'af-

firmer le caractère indispensable de l'école, la supériorité de la formation qu'elle donne sur celle de toute autre institution et sa "responsabilité première", aussi bien dans le domaine de la formation dite professionnelle que dans celle jugée plus générale. Ce discours, après avoir affirmé, revendique: il veut qu'on "appuie" le système scolaire, que l'on s'associe à ses structures et à ses programmes, que les parents poussent davantage leurs enfants à fréquenter l'école le plus longtemps possible, que la scolarité soit prolongée et que les autorités appliquent rigoureusement la législation concernant la fréquentation scolaire, que l'on multiplie, à l'intérieur même du système scolaire, les options, les voies, les cours et les cheminements, que l'on ajoute une année au secondaire et, évidemment, que l'on accroisse le personnel, les équipements et, d'une manière générale, les fonds attribués à l'école.

Un discours autre, plus réaliste et, à la longue, plus satisfaisant aussi bien pour la société que pour les personnes elles-mêmes, consisterait plutôt à inviter instamment toutes les autres institutions - famille, groupement religieux ou ecclésial, entreprise industrielle de production ou de distribution de biens ou de services, organisations sociales et communautaires, institutions politiques, institutions culturelles et sportives et institutions des médias - à prendre ou à accroître leurs responsabilités dans le domaine de la formation des jeunes de 15 à 18 ans et, en conséquence, à mettre

en oeuvre les mesures nécessaires pour les accueillir, aménager à leur intention des modes d'insertion appropriés, les stimuler et les soutenir dans leur formation et prévoir à ces fins des fonds et divers autres moyens. D'autre part, ce même discours n'hésiterait pas à reconnaître franchement les limites de l'école, particulièrement à ce point tournant de la vie des jeunes, et à offrir ses services et sa collaboration aux autres institutions pour tout ce qui concerne les dimensions de la formation qui relèvent plus spécifiquement d'elle[1].

Un tel discours, est-il besoin de le préciser, se réjouirait de la multiplication des éducateurs en divers lieux sociaux et, tout au moins au cours des prochaines années, se préoccuperait beaucoup plus de l'accroissement du budget et des moyens consacrés à la formation par l'ensemble des institutions que par l'école comme telle. Aussi, il considérerait comme un progrès le fait que l'institution scolaire colle davantage à sa vocation propre et qu'elle n'ait plus à se sentir ni indigente parce qu'elle ne peut être l'encyclopédie de tous les savoirs et de tous les savoir faire, ni coupable parce qu'elle n'arrive pas à faire à leur place tout ce que les autres institutions, par négligence, par irresponsabilité ou même pour toute autre bonne raison, ne se sont pas encore données les moyens de réaliser dans le domaine de la formation.

---

(1) Ce dernier point est repris d'une manière plus détaillée dans la section 4.3.1, page 134.

4.2.2 Des amorces concrètes dans chaque institution

Le problème de la formation et de l'insertion sociale des jeunes de 15 à 18 ans tel qu'il se pose aujourd'hui est presque totalement nouveau pour toutes les institutions, y compris l'école. Une première étape consiste donc à faire le point. A travers des congrès, des journées d'étude, des réunions de groupes de travail, des articles et divers autres moyens, chaque institution se demandera donc où elle en est sur ce point et prendra un certain temps pour évaluer ce qu'elle a fait jusqu'ici, plus ou moins empiriquement, et réfléchir sur les responsabilités qui sont les siennes.

Assez rapidement toutefois, et en même temps que se poursuivent ces évaluations et réflexions, une action devrait commencer à prendre forme ici et là à l'intérieur de l'une ou l'autre institution ou de plus d'une conjointement. Elle pourrait se matérialiser par des programmes et des plans d'information, d'exploration, de découverte, d'initiation, d'expérimentation ou d'approfondissement qui recouvrent progressivement tous les domaines qui concernent cette institution ou ce regroupement d'institutions et qui sont susceptibles d'intéresser des jeunes de 15 à 18 ans.

Au fur et à mesure que cette action prendra de l'ampleur, il faudra prévoir les structures et le personnel nécessaires. Dans l'un ou l'autre cas,

la résultante de cette démarche consistera sans doute en centres communs ou conjoints. D'ailleurs, n'est-ce pas justement comme cela que sont nés plusieurs musées, centres de formation et "visites guidées"? Dans d'autres cas, des jeunes prendront de plus en plus naturellement place à l'intérieur des processus propres à telle ou telle institution. Tous, il faut l'espérer et travailler en ce sens, acquerront une perception plus juste et plus complète du réel.

4.2.3 Des centres d'éducation permanente

Depuis une dizaine d'années, au Québec, l'idée de la création de centres d'éducation ou de formation destinés aux adultes et dont la visée fondamentale en serait une de soutien à la permanence de la formation a été mise de l'avant à plusieurs reprises. Elle a été abordée dans le cadre d'à peu près toutes les expériences d'envergure réalisées en éducation des adultes ainsi que dans de nombreux rapports, études et congrès. Ici et là, elle a même eu un début de réalisation.

Formulé en termes très généraux, le principe de la création de tels centres ne paraît pas soulever d'opposition sérieuse. Il en est de même pour les raisons fondamentales qui les justifient et pour les finalités auxquelles ils devraient répondre. Celles-ci se situent habituellement dans l'ordre du devenir individuel des personnes et du devenir des communautés ou des collectivités; sur ce point, toutefois, on note des variations d'accent qui ne sont pas sans conséquences.

Concrètement, à un niveau très global encore, ces centres se présentent à peu près toujours comme des "facilitateurs" de quelque chose. Leur objet est de "faciliter" l'émergence et la planification d'activités de formation chez les adultes, l'organisation de telles activités, la reconnaissance de la validité de telle ou telle activité de formation ou de tel ou tel cheminement éducatif, l'évaluation des connaissances ou de divers autres acquis, la mise à disposition d'enseignants, d'animateurs, de conseillers en orientation et de diverses autres personnes ressources ainsi que d'une gamme diversifiée de machines, d'outils et de documents, etc.

Le fait que cette liste pourrait s'allonger encore n'est pas sans en inquiéter certains. Cependant, les interrogations les plus sérieuses tournent autour du sens qui est donné au terme "faciliter". A un extrême, certains en dégagent un modèle de centre qui se définit comme un service essentiellement administratif et technique. A l'autre extrême, on n'y saisit plus guère la différence entre "faciliter" et "organiser" ou "contrôler".

Enfin, au niveau administratif, la question de savoir si de tels centres se situeront à l'intérieur du système scolaire et en relèveront, s'ils ne seront que "coordonnés" avec lui ou s'ils existeront en toute indépendance, comme une sorte de nouveau réseau, nourrit un débat continu. Toutefois, jusqu'ici, ce débat est demeuré plutôt confiné aux ac-

teurs du système d'éducation, les autres interlocuteurs potentiels n'y participant que sporadiquement et, semble-t-il, sans beaucoup d'enthousiasme.

Cette brève évocation du contexte général dans lequel se pose aujourd'hui la question de la mise sur pied de centres d'éducation permanente a permis d'en soupçonner la complexité en même temps que l'importance pour l'avenir de l'éducation des adultes. La présente étude n'est pas le lieu approprié pour tirer la ligne au sujet d'une telle question(1). Il est toutefois possible, à la lumière des faits et des idées qu'elle met de l'avant, de dégager quelques orientations relativement précises et fermes susceptibles d'être retenues en se référant spécifiquement aux jeunes de 15 à 18 ans. Elles se ramènent à cinq.

a) De tels centres pourraient sûrement jouer un rôle utile. Des initiatives vraiment nouvelles et se situant substantiellement dans cette direction apparaissent même comme nécessaires.

---

(1) D'autant plus qu'il n'existe, à notre connaissance, aucune étude québécoise qui ait réuni l'ensemble des données essentielles. L'une des sources publiques les plus utiles sur le sujet, l'oeuvre collective Education et travail (Daoust et al.), revient à maintes reprises sur l'importance et le rôle de centres d'éducation permanente, mais elle ne fournit à aucun moment une vue globale des finalités, des objectifs, de l'organisation et du fonctionnement de tels centres.

b) Il ne paraît pas opportun que tous les centres éventuellement créés s'inspirent du même modèle, et ce, à quelque point de vue que ce soit. Ainsi, par exemple, sur le plan administratif, certains se situeront principalement dans le champ d'une seule institution (v.g. les médias ou les institutions politiques) et dépendront étroitement d'organismes qui y oeuvrent tandis que d'autres recouperont le champ de plusieurs institutions. Le degré et le mode de collaboration souhaitables avec l'institution scolaire seront également très variables selon les centres. La plupart, tout en entretenant des relations organiques avec le système scolaire, n'en dépendront pas[1].

c) Ces centres ne ressembleront pas à des bazars. En d'autres mots, lorsque des ressources existent dans l'une ou l'autre institution et peuvent être rendues accessibles, on ne les doublera pas dans un nouveau lieu. On cherchera plutôt à accroître, dans une optique de formation, leur potentiel d'utilité et leur "transparence" là où elles se trouvent.

---

(1) On peut toutefois supposer que tout centre devra respecter un certain nombre de normes et de règles, dans le cadre d'une politique globale de la formation qui, tout en tenant compte du système scolaire, ne se confondra aucunement avec ses orientations politiques particulières dans le domaine de la formation.

d) Ces centres n'auront à peu près rien de commun avec ce qu'il est convenu d'appeler une école, même une "école nouvelle". Plusieurs de ces centres ne se réfèreront à aucun "programme", n'offriront aucun "cours", ne délivreront aucun "diplôme" ou, même, aucune "attestation" et n'imposeront aucune pédagogie et aucune méthode; il s'agira essentiellement de "lieux" où l'apprentissage est "facilité" de multiples manières, mais où il n'est ni organisé, ni contrôlé.

e) A peu près personne ne s'occupant actuellement de la majorité des jeunes de 15 à 19 ans, le champ est relativement libre pour diverses expérimentations tentées dans de bonnes conditions.

4.2.4 Des personnes ressources et des éducateurs dans toute institution

Tout naturellement, au cours du développement de chacune des trois pistes déjà proposées, la question du besoin, du rôle et de la place de personnes ressources et d'éducateurs a émergé. Il importe d'y revenir afin de dégager plus nettement certains aspects qui ne sont apparus jusqu'ici qu'en filigrane.

Le plus important est sans doute le fait que, dans l'optique de cette étude, il est non seulement légitime mais hautement souhaitable que chacune des grandes institutions de la société possède ses propres informateurs, interprètes, promoteurs, anima-

teurs et autres personnes ressources et éducateurs. A la limite, toute personne est même, quoique dans un sens large seulement, une personne ressource pour d'autres sur l'une ou l'autre institution sociale et, éventuellement, un éducateur.

Il existe donc une grande variété de personnes ressources et d'éducateurs. Tous ont cependant en commun le trait suivant: leur action d'information ou de formation ne se limite pas à l'institution avec laquelle ils entretiennent des relations particulières à un moment donné; au contraire, elle la dépasse toujours très largement et il arrive souvent qu'elle n'ait sa raison d'être que pour un public ou une population plus vaste. N'est-ce pas ainsi, d'ailleurs, par cette explicitation dans toutes les directions de ce qu'il est et de ce qu'il fait, qu'un groupe humain prend progressivement conscience de sa culture?

Les personnes ressources et les éducateurs dont il est question ici sont donc d'abord des personnes qui appartiennent à un milieu précis, qui sont engagés dans une activité. Ce dont ils témoignent par le geste, ce qu'ils expriment par la parole, c'est ce qu'ils font et ce qu'ils sont. C'est l'institution ou le milieu lui-même qui, par eux (et non par des spécialistes de l'extérieur), rend présent, accessible cet acquis de l'humanité, ce monde et cette société en chantier et ces exigences éthiques, morales et, éventuellement, religieuses dont il a été question dans l'introduction à cette deuxième partie.

Cette médiation effectuée entre le monde et les autres personnes dans l'optique de la formation doit être considérée comme aussi importante et devenir pour tous aussi naturelle que l'est celle qui est réalisée quotidiennement dans une optique de trans-formation des êtres et des choses. En conséquence, tous doivent être invités et préparés à l'exercer et, surtout peut-être, à l'accueillir.

Cette orientation fondamentale et première n'exclut toutefois pas l'existence de spécialistes de l'information et de la formation, à l'intérieur du système scolaire et ailleurs, dans certains domaines et pour certains objectifs[1]. Les jeunes en ont particulièrement besoin lorsqu'ils se retrouvent, quasi du jour au lendemain, aux prises avec une institution complexe.

4.2.5 Des projets sociaux et communautaires

Point n'est besoin d'avoir assumé bien longtemps une charge quelconque ayant un caractère public ou d'avoir été actif à l'intérieur d'un comité d'école ou de parents, un regroupement de citoyens ou un parti politique pour avoir réalisé que, dans tous les secteurs de la vie sociale et communautaire, les besoins sont immenses, la misère considérable, les problèmes urgents dont personne ne s'occupe

---

(1) La section 4.3.1 apporte diverses clarifications à ce sujet.

très nombreux. La rareté ou la répartition inégale des ressources financières et humaines sont presque toujours pour quelque chose dans la persistance ou la récurrence de ces situations.

C'est en vue de les réduire et, à plus long terme, de les corriger que sont nés, dans maintes sociétés et à différentes époques, des communautés religieuses, des mouvements sociaux, des organisations paramilitaires et des associations bénévoles et qu'ont été organisées des corvées, des campagnes, des croisades, des marches (celle de Mao Tsé Toung et de ses compagnons dans les années trente est bien connue) et même des "guerres" (telle celle lancée contre la pauvreté dans les années soixante). A l'intérieur de la plupart de ces initiatives, on note la participation de jeunes de moins de vingt ans. En plus de leur fournir l'occasion de rendre à la collectivité un service réel et reconnu, cette participation semble avoir toujours été considérée comme éminemment formatrice.

Depuis une vingtaine d'années, en Amérique du Nord, les initiatives d'inspiration similaire, d'origine privée ou gouvernementale, ont proliféré. Plusieurs des noms sous lesquels elles ont fait le tour du Québec sont bien connus: Compagnie des Jeunes Canadiens, Action sociale Jeunesse, Perspectives Jeunesse, Programme d'Initiatives locales, Jeunesse Canada au travail, Programme d'emploi d'été des jeunes, Jeunesse Canada Monde, Echange de jeunes,

Maison de jeunes, etc. Beaucoup d'autres initiatives, moins connues, et habituellement de moindre envergure mais néanmoins significatives, ont été lancées par des médias, des entreprises industrielles et l'une ou l'autre institution sociale.

L'une des caractéristiques les plus frappantes de ce mouvement social, et qui le distingue de tous les mouvements de même nature qui l'ont précédé à des époques différentes, y compris au vingtième siècle, au Québec, c'est que l'esprit, les principes de base et les modes de fonctionnement de l'organisation militaire n'y apparaissent plus que sous une forme très atténuée, voire, dans certains cas, tout à fait négligeable.

Globalement, le fait que ce mouvement soit devenu "civil" dans toutes ses dimensions, y compris dans les exigences qu'il pose à ses adhérents (souvent appelés plutôt "participants" ou "coopérants"), constitue un progrès, tout particulièrement dans la perspective du développement d'une société démocratique. Pourvu, évidemment, que l'esprit et les modes de fonctionnement bureaucratiques, qui pointent déjà le nez, ne remplacent pas les canons de l'ordre militaire!

On le voit donc, il n'est nul besoin, pour justifier ou mettre en place un ensemble de projets sociaux et communautaires auxquels des jeunes de 16 à 19 ans participeraient, de se référer à un quelcon-

que service militaire. Dans le contexte québécois, il ne serait sans doute pas plus heureux de parler de service "civique". En effet, cette terminologie trahit une origine militaire et une volonté d'en conserver le modèle dans un autre contexte. Elle est inopportune et inadéquate. D'ailleurs, l'expérience des 15 ou 20 dernières années a montré qu'il existait bien d'autres manières de poser et de résoudre le problème de la participation des jeunes à des projets sociaux et communautaires. En outre, une étude plus attentive de ces expériences, ainsi que d'autres menées depuis longtemps par divers mouvements de jeunesse, révélerait aussi, sans doute, que la gamme des alternatives n'est pas épuisée.

A partir du moment où il serait décidé d'encourager la mise sur pied de tels projets, de les soutenir et de les reconnaître à leur pleine valeur comme voies de formation pour les jeunes et oeuvres utiles à la société, il pourrait en naître dans tous les domaines et pour tous les talents. L'aménagement d'une forêt urbaine, l'aide à des groupes défavorisés, la prévention sanitaire, l'information de la population sur de multiples sujets ne sont que quelques exemples, parmi des centaines, de ces domaines où des projets seraient susceptibles de surgir. Certains d'entre eux feraient une large place au travail manuel, d'autres aux voyages, à l'enquête sur le terrain ou à l'étude. Il y en aurait de petite dimension et de courte durée, tandis que d'autres pourraient s'étendre sur quelques années et, après une période d'expérimentation et de rodage, réunir des centaines de jeunes.

Dans le contexte actuel, dès qu'il est question de l'élaboration d'une politique de promotion de projets sociaux et communautaires à l'intention des jeunes, des objections se manifestent concernant le travail au rabais, le "vol" d'emplois et les diverses formes possibles d'exploitation des jeunes. Ces objections ne sont pas sans importance. On peut cependant se demander si le fait de vouloir en disposer d'abord ne traduit pas, au fond, la peur de discuter vraiment de la question posée et si elle ne bloque pas la recherche de réponses valables à ces objections mêmes. Une recherche sur les conditions susceptibles d'assurer une participation authentique des jeunes, sur les pédagogies à développer afin que les objectifs de travail utile et de formation soient l'un et l'autre atteints, sur les jonctions souhaitables avec la famille et l'école et sur d'autres thèmes semblables ne serait-elle pas beaucoup plus féconde?

Quelles que soient les difficultés inhérentes à cette piste d'action et, à la limite, ne fut-ce que comme une mesure transitoire visant à recréer à plus long terme des voies plus naturelles et plus satisfaisantes de passage de l'école aux autres institutions sociales et à la société dans son ensemble, elle paraît s'imposer en priorité.

4.2.6 Des modifications législatives

Enfin, pour tenir compte de certaines aspirations légitimes des jeunes de 15 à 18 ans, des exigences

concrètes d'une formation adéquate et responsable dans la société contemporaine et de l'évolution en cours des diverses institutions sociales, plusieurs modifications législatives et réglementaires s'imposeraient dans le domaine du droit au travail, du salaire minimum, de la participation syndicale, de la santé et de la sécurité au travail, de la fiscalité, de la responsabilité des entreprises face aux jeunes, etc. Toute nouvelle législation devrait prendre pour acquis que des jeunes de 15 ou 16 ans effectuent des tâches et réalisent des apprentissages à l'intérieur d'une entreprise, d'une institution politique, de moyens de communication ou d'une autre institution sociale. Une telle activité serait encadrée certes, mais l'approche en serait d'abord une d'encouragement et de soutien, aussi bien pour le jeune lui-même que pour l'institution ou l'organisme d'accueil.

4.3 PISTES D'ACTION POUR L'INSTITUTION SCOLAIRE

4.3.1 Un rôle clarifié et mieux délimité

Il est urgent de définir avec plus de réalisme ce que sont les possibilités de l'école pour des jeunes de 15 à 18 ans et d'en tirer les conséquences. Quoi que l'on fasse et contrairement à ce que beaucoup croient, elle "ne saurait être une sorte de micro-société"(1). Elle doit plutôt, poursuit avec

(1) Jacques Grand'Maison, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, p. 44.

beaucoup d'à-propos le même auteur, "mettre en oeuvre une pédagogie d'autodéveloppement dans chacune de ses activités et dans son cadre institutionnel propre, tout en ayant des rapports avec les institutions sociales, économiques et politiques"(1).

La vocation de l'école, même lorsqu'elle s'étend en dehors de la salle de classe, se situe essentiellement dans la ligne des apprentissages de base (langue, écriture et calcul principalement), des savoirs communs (i.e. ceux qui sont suffisamment généraux et formalisés et entretiennent des rapports avec toutes les institutions plutôt qu'avec l'une d'elles en particulier), des initiations (aux sciences physiques et humaines) et du soutien à l'organisation et à l'intégration des connaissances et des savoir faire(2).

Si l'école ne remplit pas ces fonctions, selon une "pédagogie d'autodéveloppement" de la personne ou toute autre approche pédagogique, aucune autre institution ne le fera aussi bien à sa place. Par ailleurs, si l'école veut "élargir" sa vocation auprès des jeunes de 15 à 18 ans à partir de ces pôles

---

(1) Jacques Grand'Maison, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, p. 44.

(2) "L'école rend possible la cohérence des divers apprentissages et l'intégration des connaissances et des expériences chez les jeunes" (Ministère de l'Éducation, 1979, L'école québécoise, paragraphe 2.2.8).

de référence, les initiatives possibles ne manqueront pas. Tantôt seule et directement et tantôt avec ou à l'intérieur d'autres institutions, elle aidera à l'identification des niveaux de connaissance, expérimentera de nouveaux modes d'apprentissage de la lecture et du calcul, produira des documents, fournira un encadrement, inventera des pédagogies susceptibles de faciliter l'appréhension et la maîtrise de connaissances formalisées, s'intéressera aux langages visuels et aux autres codes symboliques d'aujourd'hui, etc.

C'est dans ce sens que l'institution scolaire doit chercher et approfondir sans cesse sa vocation auprès des jeunes de 15 à 18 ans, non en devenant une agence de placement, une organisatrice de stages en industrie ou un centre de dépannage. Il appartient à d'autres institutions de s'occuper de toutes ces choses, même si, on doit en convenir, elles n'ont pas encore appris, en beaucoup de cas, à le faire convenablement. De même, il importe de se demander s'il revient bien à l'école d'organiser des visites à l'Assemblée nationale, à l'Hydro-Québec, à la station de télévision régionale, à l'usine locale ou à un site touristique quelconque. Dans l'optique de la présente étude, c'est plutôt à ces institutions elles-mêmes ainsi qu'à la chambre de commerce, au syndicat, à l'association de citoyens ou au conseil de ville que devrait revenir la responsabilité première de planifier de telles visites, d'en préciser le contenu et de préparer les person-

nes ressources et les éducateurs nécessaires. A fortiori, ce n'est pas l'institution scolaire qui, généralement, serait la première responsable de l'organisation de stages. Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, l'institution scolaire pourrait être considérée comme une institution participante[1]. Une orientation similaire est également à retenir dans le cas de plusieurs activités dites "parascolaires"; il est, en effet, manifeste que l'école seule est impuissante à organiser ces activités en leur conférant tout le sérieux et la valeur de formation que l'on est en droit d'en attendre.

4.3.2 Des relations organiques avec les autres institutions

Depuis longtemps, les relations qui unissent l'école et les églises au Québec sont inscrites dans les structures, les programmes et la plupart des dimensions de la vie scolaire. Depuis quelques années, au niveau secondaire, des efforts considérables ont été accomplis afin de relier beaucoup plus étroitement la famille et l'école. La création des comités d'école et des comités de parents est à situer dans

---

(1) Une législation et la création de structures appropriées, sous contrôle public, seront vraisemblablement nécessaires dans ce domaine. Toutefois, des expériences valables pourraient d'ores et déjà être tentées selon des modalités très souples et à l'intérieur des structures qui existent, tant dans le secteur scolaire que dans celui des autres institutions.

cette perspective. Par des moyens différents et sur des objets moins étroitement circonscrits, c'est un effort de même ampleur qui s'avère nécessaire dans le développement des relations avec les autres institutions sociales déjà identifiées précédemment.

L'expérience du passé, y compris celle la plus récente, a suffisamment montré que l'instauration de telles relations, authentiques et significatives, ne s'improvise pas et que la place respective de l'école et de telle ou telle autre institution n'est jamais une question réglée une fois pour toutes. Toutefois, si l'on veut que la formation offerte par l'institution scolaire intéresse, motive et multiplie les raccords avec la vie, cette voie est indispensable. Sans elle, l'école devient une institution vide de sens, ce qui, hélas, est souvent le cas pour un grand nombre de jeunes, et les autres institutions en arrivent à minimiser dangereusement la portée de l'école et à ne faire confiance qu'à leurs propres méthodes d'influence et de formation, souvent au grand dommage de l'intégrité de la personne aussi bien que de la richesse des acquis de la culture et de la civilisation.

Pour en arriver à ces relations continues et organiques si éminemment souhaitables, il faudra multiplier les contacts, modifier des programmes et des emplois du temps, mettre sur pied des groupes de travail et, éventuellement, créer l'une ou l'autre structure nouvelle. Le niveau collégial aussi bien que le deuxième cycle du secondaire devraient, à terme, en sortir profondément transformés.

4.3.3 Une fréquentation périodique ou à temps partiel

Concernant la fréquentation scolaire elle-même, plusieurs modalités nouvelles ou, tout au moins, peu courantes sont possibles. Elles se rattachent à deux formules de base. La fréquentation périodique permet de vivre en alternance des période de fréquentation scolaire d'une part et de travail, de stage, de voyage ou d'étude personnelle de l'autre, chacune de ces périodes pouvant s'enchaîner de manière très souple et être d'une durée variable. La seconde formule, la fréquentation à temps partiel, ne constitue habituellement qu'une variante du modèle de fréquentation actuellement généralisé: elle permet de ne suivre que certains cours ou de ne participer qu'à certaines activités déterminés à l'intérieur d'un ensemble de cours ou d'activités bien définis. Cette formule est toutefois susceptible d'une interprétation un peu plus large, divers éléments s'y ajoutant dans le sens de la liberté de choix de cours ou d'activités et de la souplesse de leur combinaison. Ainsi, le fait de suivre dans une école secondaire ou un collège un cours non reconnu à l'intérieur du cheminement officiel prévu, la possibilité de se présenter à un examen sans avoir suivi le cours correspondant et l'accès à la bibliothèque ou à l'un ou l'autre service de l'établissement scolaire peuvent être considérés comme autant de formes de fréquentation scolaire à temps partiel.

Depuis quelques années, ces formules ont fait l'objet de nombreuses études et ont reçu un accueil

de plus en plus favorable. Henri Janne, président du projet Education du Plan Europe 2000, va même jusqu'à affirmer, déjà en 1972, que "la tendance actuelle est d'organiser légalement une période allant jusqu'à 18 ou 19 ans, qui serait caractérisée par une obligation scolaire à temps partiel dont l'horaire alternerait avec un temps partiel consacré à un travail réel dans l'économie publique ou privée, l'étude comportant une part de formation technique et le travail une part de formation théorique"(1).

Dans un rapport plus récent, le Club de Rome, selon Jean Proulx, se montre encore plus ferme et plus précis dans la même direction: en effet, c'est "dès la première adolescence", "au stade même de l'école secondaire" que "l'alternance ou la concomitance des temps de travail et des temps d'éducation devrait être instauré", chaque enfant devant "passer en moyenne un jour par semaine, durant l'année scolaire, dans un lieu de travail"(2).

Aux Etats-Unis, dans le cadre du courant appelé "Career Education", des programmes coopératifs étude-

(1) Voir Bertrand Schwartz, L'éducation demain, p. 12.

(2) Critère, automne 1980, p. 121. Dans le même numéro, la revue Critère, publie, sous le titre "Ecole, travail et délinquance", les résultats d'une recherche de Louison Pronovost. "Nos résultats montrent bien, affirme l'auteur, que l'abandon des études et une brève expérience de travail peuvent avoir pour certains adolescents un effet très positif" (P. 83).

travail et de divers autres projets ou programmes, les expériences ne se comptent plus. Il en existe dans toutes les régions et, en plusieurs endroits, le stade expérimental est dépassé. Ainsi, par exemple, en 1975, au secondaire seulement, plus de 140,000 jeunes étaient inscrits dans un programme coopératif combinant la fréquentation scolaire et l'engagement dans un milieu de travail[1].

Ces formules, ainsi que leurs nombreuses variantes, n'ont pas que des avantages. Dans certains cas, il s'avérera difficile, voire impossible, de concilier les exigences d'une formation jugée satisfaisante et les méandres de tel ou tel modèle concret de fréquentation. Toutefois, si les autorités scolaires effectuent à temps les aménagements nécessaires dans les programmes, les horaires, les modalités d'inscription, l'accès aux bourses et aux prêts et sur divers autres points, il est sûr que de telles formules seront utiles à beaucoup de jeunes de 15 à 18 ans et, fait probablement encore plus important à long terme, contribueront à façonner chez eux une image plus accueillante et davantage au service de la personne de l'institution scolaire.

---

(1) Paul E. Barton et Bryna Shore Fraser, Between Two Worlds: Youth Transition From School To work, p. 26. Ce rapport constitue une synthèse remarquable et extrêmement utile sur ce qui se passe aux Etats-Unis dans le domaine de la transition de l'école au travail ou même, plus globalement, de l'école à l'engagement social.

4.3.4 Pistes diverses

A partir des bases établies dans cette étude, il existe bien d'autres voies que l'école aurait avantage à prendre ou à utiliser avec plus de détermination. Afin qu'il soit bien clair pour tous que l'institution scolaire offre, pour les défis d'aujourd'hui, des potentialités réelles, il paraît opportun d'en évoquer encore quelques-unes.

Parmi les voies déjà expérimentées, mais dont l'utilisation demeure capricieuse ou hésitante, mentionnons l'organisation de cours et d'activités d'exploration technique et d'initiation à la technologie, l'association des étudiants à l'entretien de l'école et de ses abords, le soutien actif de conseils étudiants et de divers mouvements ou organisations de jeunes, l'encouragement à se mettre en contact directement, sans aucun intermédiaire, avec des objets, des équipements et des institutions et l'utilisation de la pédagogie du projet[1].

---

(1) Sur ce point, voir l'article publié sous la signature de Francis Tilman dans La Revue Nouvelle, mai-juin 1975, p. 560-567. Ce bref texte situe ce courant dans une perspective historique et aborde ses aspects essentiels. Le projet y est défini comme "un objectif que le groupe s'assigne et qu'il va chercher à atteindre en s'organisant et en utilisant les moyens concrets mis à sa disposition" (P. 563). La pédagogie qui s'y greffe permet d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage.

Parmi les voies plus nouvelles susceptibles de retenir également l'attention, en voici, pour étude plus approfondie et expérimentation éventuelle, trois autres:

- l'utilisation régulière d'émissions de radio et de télévision, écoutées ou regardées à domicile, dans le cadre de cours ou d'activités scolaires;

- la prise en considération et le questionnement, dans le cadre de cours ou d'activités scolaires, des travaux rémunérés que de nombreux jeunes effectuent déjà en dehors de l'école;

- la mise sur pied de services de tutorat pour des jeunes qui ne fréquentent plus l'école, mais sont intéressés par les apprentissages pour lesquels l'école est, par sa vocation même, l'institution la mieux indiquée et la plus compétente.

4.4 PISTES D'ACTION QUI CONCERNENT UNE INSTITUTION EN PARTICULIER AUTRE QUE L'INSTITUTION SCOLAIRE

De toute évidence, c'est seulement lorsque la responsabilité des institutions autres que l'école dans le domaine de la formation sera devenue, ou redevenue, plus nette et beaucoup plus généralement acceptée et reconnue, voire exigée, qu'il sera possible de vraiment baliser les pistes concrètes à travers lesquelles cette formation sera acquise.

Aussi, ne revient-il pas d'abord aux unités composantes de chaque institution de préciser progressivement de quelle façon cette responsabilité de formation auprès des jeunes sera assumée? Toutefois, dans ce domaine, on ne part pas de zéro; voici donc, à titre indicatif, en relation avec quatre des sept institutions particulières dont il est question dans cette étude, quelques jalons sur ce qui pourrait être entrepris ou amélioré. On trouvera facilement des pistes d'action similaires et bien adaptées en relation avec chacune des trois autres institutions: le groupement religieux ou ecclésial, les institutions politiques et les institutions culturelles et sportives.

4.4.1 La famille

La façon pour la famille de se situer par rapport à la formation des jeunes de 15 à 18 ans, telle que déjà définie[1], ne réside plus aujourd'hui, on le sait, dans la confiance traditionnelle aux vertus de l'intégration progressive aux relations et aux activités laborieuses du foyer, du père à l'extérieur ou du voisinage. L'attitude de perplexité et, souvent, de laisser-aller qui l'a remplacée ne saurait être que provisoire. Il faut donc se mettre le plus tôt possible à la recherche de nouvelles voies, inspirées de l'expérience passée pour une part et accordées aux exigences du présent et de l'avenir de l'autre.

---

(1) Voir l'introduction de la deuxième partie.

Une longue étude serait nécessaire pour identifier et expliciter ces voies. En l'attendant, il paraît d'ores et déjà souhaitable d'attirer l'attention sur les pistes suivantes.

a) Si elle sait se montrer compréhensive et accueillante, la famille peut encore jouer un rôle significatif dans la façon dont le jeune garçon ou la jeune fille effectueront leur passage à une vie sexuelle adulte. Les attitudes et informations transmises aux jeunes ou reçues par eux dans ce milieu sont d'une importance primordiale.

b) Le foyer est le lieu privilégié où les jeunes entrent en relation avec la plupart des médias: journal, radio, télévision, disque et même livre. Avec des jeunes de 15 ans et plus, il devient impératif de prévoir très concrètement les règles qui présideront à leur utilisation à l'intérieur du foyer et d'aménager en conséquence certains horaires et certains espaces.

c) C'est durant cette période de leur vie que de nombreux jeunes ont, pour la première fois, à administrer une certaine somme d'argent et à procéder à l'achat de biens personnels de valeur. Il faut le redire: espérer que l'école sera d'un grand secours sur la meilleure manière de placer cet argent, d'en étaler l'utilisation dans le temps, de régler ses comptes et de deve-

nir un consommateur averti confine à l'aberration. Il vaut mieux compter sur la famille[1] et donner à celle-ci les moyens concrets de remplir ses responsabilités dans ce domaine.

d) A peu près la même chose pourrait être dit concernant les "formulaires" et autres documents de caractère administratif que le jeune de cet âge remplit de plus en plus fréquemment ou est amené à signer: demande d'emploi, déclaration d'impôt, demande de prêt ou de bourse, bail, emprunt bancaire, etc. Des parents attentifs profiteront de ces diverses occasions pour fournir l'une ou l'autre information ou mettre en relation avec des personnes susceptibles de le faire. C'est finalement toute une attitude et une capacité de maîtrise face aux exigences de la société qui sont ici en cause.

e) Enfin, la famille est la seule institution vraiment en mesure d'introduire les jeunes de cet âge à une compréhension raisonnée des relations de parenté, des lignes de force de leur famille élargie, des tâches auxquelles les deux ou trois générations qui les ont précédés se sont consacrées. La famille aiderait également beaucoup de jeunes à en arriver à une perception plus

---

(1) Et, éventuellement, sur d'autres institutions, mais ce n'est pas le lieu pour développer ce point.

juste de la société si elle les mettait plus clairement au courant des relations de voisinage, de travail ou d'amitié qu'elle a entretenues dans le passé ou qu'elle entretient encore.

4.4.2 L'entreprise

En ce moment, à part peut-être l'institution scolaire, aucune autre institution que l'entreprise, semble-t-il, ne se préoccupe autant de problèmes de formation ou ne suscite un peu partout sur le sujet autant de recherches, de prises de position et d'interventions. En fait, ces problèmes, dans leur liaison avec l'entreprise, rebondissent constamment dans l'actualité par plusieurs biais, tous à l'ordre du jour: redéfinition de l'entreprise dans la société, évaluation de certaines méthodes modernes de "management", humanisation nécessaire du travail, participation des travailleurs à la gestion ou aux profits, syndicalisation, etc. Cet immense brassage d'idées, de plus en plus présent au Québec, est sûrement de nature à contribuer à une clarification de la responsabilité concrète de l'entreprise à l'égard des jeunes de 15 à 18 ans et, comme voie de conséquence, à provoquer à leur intention, dans l'une ou l'autre entreprise, le développement d'attitudes plus accueillantes, de modalités d'insertion plus respectueuses de leurs capacités et centres d'intérêt et de services inédits de soutien, d'orientation ou de formation.

Dans le débat en cours, les multiples pistes d'action mises de l'avant et qui intéressent la présente étude tournent principalement autour de deux axes: le travail lui-même considéré comme une activité de la personne et les activités particulières de formation organisées dans l'entreprise ou, à l'extérieur, sous son influence directe.

Concernant le premier point, le travail lui-même, Jacques Grand'Maison a écrit, en se référant tout particulièrement à l'entreprise type de production de biens et de services, un volume où fourmillent aussi bien les rappels essentiels que les orientations d'action[1]. Dans une section consacrée à l'articulation entre la formation et le travail, l'auteur résume ainsi une idée centrale de tout le volume qui s'avère ici particulièrement pertinente: "S'éduquer par toute la vie, en toutes circonstances et en tout lieu, cela comprend une redéfinition profonde de l'activité laborieuse"[2]. En effet, précise-t-il ailleurs dans la même section, "on a trop tardé à intégrer dans le travail les valeurs d'être et de devenir, les finalités proprement humaines, les aspirations culturelles nouvelles"[3]. Pratiquement, quand on pense à des jeunes de 15 à 18 ans, une activité laborieuse ouverte à la formation, cela signifie la possibilité d'un travail périodique ou à

(1) Jacques Grand'Maison, Des milieux de travail à réinventer.

(2) Idem, p. 185.

(3) Idem, p. 182.

temps partiel, d'horaires particuliers, d'un rythme de travail adapté, d'une diversité d'expériences, de "pauses formation" (utilisées pour effectuer un exercice ou pour vérifier une information ou une façon de faire auprès d'un autre employé de l'entreprise), etc. On le voit, une telle activité laborieuse se reconnaît essentiellement au fait qu'elle peut être expérimentée par les jeunes sous divers angles et dans un climat favorable et qu'elle peut s'accompagner de moments de réflexion, d'approfondissement et d'intégration.

Quant aux activités particulières de formation organisées ou suscitées par l'entreprise, il en existe déjà un certain nombre. Toutefois, peu d'entre elles sont adaptées aux jeunes de 15 à 18 ans. La première tâche consiste donc à revoir certaines de ces activités (séances d'information, visites de l'entreprise, journal interne, fonds de recyclage et de perfectionnement, etc.) en tenant compte des intérêts et des besoins particuliers de ces nouveaux travailleurs. Par la suite, il s'avérera sans doute opportun de prendre d'autres initiatives, éventuellement dans un cadre plus large que celui de l'entreprise seulement.

Il existe aussi, évidemment, comme cela a déjà été souligné, de nombreuses possibilités de formation des jeunes à partir des informations qui sont contenues dans l'environnement même de l'entreprise. A partir du moment où l'on décidera d'utiliser cet

environnement à des fins de formation, il suffira d'un peu d'imagination pour en rendre signifiants les objets, les outils, les structures, les interrelations, les processus et les divers autres éléments.

Peut-être faut-il souligner également ici qu'il existe au Québec, en relation avec un certain nombre de métiers, un système d'apprentissage. De prime abord, on pourrait espérer d'un tel système qu'il apporte une contribution substantielle à la formation des jeunes de 15 à 18 ans qui se trouvent dans des entreprises. Est-ce le cas? Il ne le semble pas(1). Il serait sans doute utile d'en approfondir les raisons et, éventuellement, dans la perspective qui est celle de cette étude, d'envisager certains correctifs au système lui-même.

4.4.3 Les organisations sociales et communautaires

Dans le contexte propre à plusieurs pays, un tel paragraphe serait tout naturellement centré sur le rôle des groupes de jeunes officiellement reconnus et des mouvements de jeunesse en général dans la formation du groupe d'âge 15 - 18 ans. Au Québec,

---

(1) C'est à regret que nous n'avons pu, dans le cadre de la présente étude, accorder plus d'attention à ce système. Au cours de nos recherches, nous avons cependant noté le rôle majeur qu'un système d'apprentissage très développé jouait en Autriche, en Allemagne fédérale et en Suisse auprès des jeunes de 15 à 18 ans (Voir Organisation de coopération et de développement économiques, décembre 1977, L'apprentissage: les grandes orientations).

la réalité de ces groupes et mouvements apparaît comme tellement évanescente que le seul fait de s'y référer a quelque chose de désuet. L'évolution que le Québec a connue dans ce domaine a-t-elle été heureuse? La situation telle qu'elle existe actuellement est-elle satisfaisante? Le moment paraît venu de poser ces questions. Y apporter une réponse et, éventuellement, amorcer certains changements concrets, telle pourrait donc être, dans ce domaine, la première voie d'action souhaitable.

Selon certains, plutôt que de favoriser la création de groupes et de mouvements de jeunes, il faut faire une place aux jeunes dans les organisations sociales et communautaires existantes. Si on pense aux jeunes de 15 à 18 ans, qu'est-ce qui a été fait dans ce sens jusqu'ici? Où sont les organisations qui les associent à leurs orientations et à leurs activités? Sont-elles si nombreuses les organisations qui, même, les accueillent? Faire le point sur ce sujet et, éventuellement, réviser des structures et des règlements, changer des mentalités, lancer de nouvelles initiatives à l'intention des jeunes, appuyer certaines de leurs revendications, telle pourrait bien être la deuxième voie d'action à retenir.

Quoi qu'il en soit de l'importance de ces deux premières voies d'action, il demeure qu'il a déjà existé et qu'il existe encore, au Québec, des organisations sociales et communautaires principalement composées de jeunes, organisant des activités pour

eux ou s'y intéressant. Ces organisations et, tout particulièrement, celles composées essentiellement de jeunes, ont démontré leur pertinence et leur valeur lorsqu'il s'agit de formation. Dans le cas des jeunes de 15 à 18 ans, cette démonstration a été faite au moins dans les trois directions suivantes:

- l'expérience de l'action (une action modeste et située à un niveau local, mais axée sur un problème réel, discutée et entreprise avec d'autres et conduite avec détermination et persévérance);

- la découverte de la pratique démocratique (en apprenant à consulter avant de prendre une décision, à s'exprimer en public et à respecter la règle de la majorité, en faisant appel aux règles de base de la procédure démocratique à travers de nombreuses réunions, etc.);

- l'utilisation d'une pédagogie accordée aux personnes et au réel (élaborée progressivement à partir de l'étude de situations concrètes, avec des personnes qu'il était impératif d'intéresser et de motiver et à travers une large gamme de moyens: cours, camps, travaux pratiques, excursions, étude en petits groupes, spectacles, expositions, etc.).

Mettre à jour leurs conceptions et leurs méthodes dans ces trois directions et s'appliquer à y manifes-

ter davantage leur créativité dans des formes actuelles, voilà, en somme, une troisième voie d'action que plusieurs organisations sociales et communautaires auraient profit à explorer et qui aurait sûrement comme conséquence d'aider de nombreux jeunes dans leur formation globale aussi bien que dans leur insertion sociale.

4.4.4 Les institutions des médias

Ces institutions disposent d'un pouvoir de fait très considérable dans la société actuelle et exercent auprès de l'ensemble de la population, y compris les jeunes de 15 à 18 ans, une influence que toutes les recherches s'accordent à considérer comme majeure. Toutefois, cette influence n'est pas toujours aussi utile qu'elle le devrait et, dans une optique de formation, elle est souvent très discutable[1].

De nombreuses améliorations générales se rapportant au contenu, au langage et au rôle social du journal, du disque, de la radio, de la télévision et des autres médias seraient évidemment aussi très avantageuses pour l'ensemble des jeunes de 15 à 18 ans. Plusieurs s'imposent et sont attendues. Tou-

---

(1) En relation avec la télévision, j'ai déjà tenté de cerner cette influence et ai proposé plusieurs jalons en vue d'une action dans une étude publiée par le Conseil supérieur de l'Education (1978c). Je rappelle aussi, sur la télévision encore, la synthèse déjà citée de Comstock et al.

tefois, ici, il importe surtout de mettre en relief les innovations et améliorations susceptibles de toucher plus directement les jeunes de 15 à 18 ans. Trois, au moins, méritent considération.

a) Des contenus pour eux

La télévision, le magazine et le journal en particulier pourraient faire un effort pour leur proposer des contenus qui les intéressent, les informent et nourrissent leur réflexion. Actuellement, on prend trop facilement pour acquis que ce qui est bon pour le public en général est également valable pour eux. Dans la ligne de leur responsabilité propre, les institutions des médias devraient consulter davantage les jeunes de 15 à 18 ans sur leurs besoins en information, être plus attentifs à leurs attentes, même si elles demeurent peu explicites, et prévoir spécifiquement à leur intention divers articles, émissions et autres contenus.

b) Un accès pour eux

Le complément et, peut-être, la condition de tels contenus, adaptés aux jeunes de 15 à 18 ans, c'est que ceux-ci puissent s'exprimer à travers les médias. En gros, il existe deux voies pour assurer cette expression: on publiera ou on diffusera des oeuvres produites par des jeunes ou on les invitera à participer à des oeuvres en préparation ou en production. Sur ce point, toutes les institutions des médias ont du rattrapage à faire.

c) Des emplois pour eux

Selon la Commission internationale d'étude des problèmes de la communication, il est "incontestable" que le secteur de l'information, au sens large, est, "dans plusieurs pays, le seul secteur économique en croissance réelle, en termes de production et surtout en termes d'emploi"[1].
Au Québec, les médias, à tour de rôle et, parfois, tous en même temps, ne cessent d'étendre leur empire. Qui y accapare les nouveaux emplois?

Actuellement, nombreux sont les jeunes qui, à l'intérieur des entreprises de médias, distribuent des journaux, agissent comme messagers et "font les courses". Ne pourrait-on pas y créer aussi, en nombre beaucoup plus élevé, des emplois, à temps plein et à temps partiel, plus proches de la collecte et du traitement de l'information ou plus collés à l'administration? De tels emplois, dans un secteur moderne et, par définition, orienté vers le changement humain, ne sont-ils pas susceptibles de constituer pour un certain nombre de jeunes une expérience de formation exceptionnelle?

CONCLUSION

Faire le point sur ce qui se fait déjà à travers les diverses institutions dans le sens de la formation des jeunes de 15 à 18 ans, clarifier l'une ou l'autre fonction dans le sillage des responsabilités fondamentales, contrecarrer des attitu-

---

(1) Op. cit., p. 63.

des acquises dans un autre contexte, réorienter certains discours, multiplier les jonctions et les interrelations, situer en complémentarité, aussi bien les apprentissages nécessaires que les institutions aptes à les favoriser, créer de nouveaux lieux pour la réflexion, le conseil, l'échange et l'explicitation, promouvoir ou soutenir des initiatives concrètes qui associent, sollicitent une participation, tendent vers un produit ou vers une oeuvre, accorder au travail quotidien une attention jalouse, encourager, dans toute institution, l'émergence de personnes ressources et d'éducateurs, changer des lois, des règlements, des structures, des processus et des habitudes, favoriser la transparence des institutions et de leurs outils, éveiller à toutes les manifestations de la vie et à tous les signes de l'activité humaine, tels sont les termes et les expressions clés qui résument toutes les pistes d'action de ce chapitre... et fournissent les points de repère pour en imaginer quantité d'autres. Il ne reste qu'à rappeler l'esprit qui les sous-tend et, en même temps, leur confère leur portée véritable: le développement de la personne dans toutes ses dimensions.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Ce qu'il a été convenu d'appeler des "voies de solution" et, plus explicitement, des points d'appui, des hypothèses de base et des pistes d'action et que les deux derniers chapitres se sont appliqués à dégager et à présenter, il reste encore à les approfondir, à les expérimenter et à évaluer les résultats auxquels leur adoption aboutit. Ce n'est que progressivement, à travers cette dialectique de la réflexion, de l'expérimentation et de l'évaluation, que se révélera dans toute son ampleur leur caractère "nouveau" et leur fécondité par rapport aux objectifs de formation visés, objectifs dont les traits majeurs ont été esquissés dans l'introduction de cette partie.

Qui doit assurer la formation des jeunes de 15 à 18 ans? Telle était la question qui émergeait à la toute fin de la première partie. Cette seconde partie a essayé de montrer pourquoi et comment cette formation, dans la mesure où elle dépend d'une institution quelconque, devait être prise en charge non par l'institution scolaire seule, ni même principalement par elle, mais par l'ensemble des institutions de la société.

Que la perspective considérée soit celle de la formation la plus adéquate des personnes concernées, de leur mode d'insertion le plus complet et le plus responsable à l'intérieur de la société ou de la qualité même de l'évolution globale de la société, l'approche retenue apparaît comme la plus souhaitable et, selon toute probabilité, la seule possible à long terme. Elle tend à valoriser selon toutes leurs dimensions aussi bien les institutions que les personnes et tient compte au maximum d'aspirations, de tendances et d'expériences déjà inscrites dans la réalité.

D'autre part, une telle orientation de la formation est susceptible de constituer une étape significative dans le sens de cette société éducative qui suscite aujourd'hui, un peu partout, tant d'espoirs. Les conditions favorables à la réussite de cette étape existent autant chez les jeunes de 15 à 18 ans qu'à l'intérieur de n'importe quel autre groupe d'âge. Et, après tout, pourquoi ceux qui, justement, parviennent à l'âge de la responsabilité sociale ne seraient-ils pas les premiers bénéficiaires de cette nouvelle société et, pour une part, ses premiers artisans?

Dans cette approche et ces voies de solution, l'institution scolaire, il faut peut-être le redire, joue un rôle déterminant. Sa présence est indispensable dans le champ qui est le sien. Toutefois, cette présence empruntera, selon les circonstances, des formes fort différentes: l'institution scolaire continuera de s'adresser à un certain nombre de jeunes de 15 à 18 ans dans des écoles principalement, à partir de programmes précis et selon des règles éprouvées; auprès de l'autre partie des jeunes, au moins équivalente en nombre, elle exercera sa responsabilité particulière dans le domaine de la formation principalement selon d'autres modalités, encore largement à mettre en place et même, pour une part, à inventer.

CONCLUSION GENERALE[1]

Une urgence à régler lentement

Le problème de la formation des jeunes de 15 à 18 ans environ est urgent. Il est maintenant posé clairement. Il risque de s'aggraver au cours des prochaines années. La tournure qu'il a prise par rapport à l'école étonne et déconcerte. Il est, dans une large mesure, inédit. A cause de cela sans doute, mais aussi pour d'autres raisons, il ne peut pas recevoir une solution rapide. En effet, une telle solution exige une volonté politique bien affirmée, des ressources humaines motivées et déjà en partie préparées, un certain consensus social, une concertation sur les principales orientations, des moyens techniques, de l'argent. Or, en ce moment, ces conditions ne sont pas réunies. Aussi, elles ne seront pas réunies facilement, ni rapidement. Cependant, cette étude a essayé de le montrer, il s'avère à la fois possible et souhaitable de passer à l'action dès maintenant. Il faudra du temps, beaucoup de temps, avant d'en arriver, selon une approche inévitablement nouvelle, à une maîtrise de ce problème. Toutefois, tout en comptant avec le temps, on se rappellera aussi qu'il s'agit d'un problème urgent...

Société nouvelle nécessaire et édification nécessaire de cette société nouvelle

La mise en oeuvre des propositions de la présente étude, diront peut-être certains, suppose d'abord l'existence d'une société nouvelle. En un sens, oui, car les implications

---

(1) Pour un résumé, consulter plutôt, au début de l'étude, les pages intitulées Introduction et vue d'ensemble.

de cette mise en oeuvre sont multiples et concernent l'ensemble de la société. Pourtant, il est tout aussi vrai d'affirmer qu'il n'y aura jamais de société nouvelle si la majorité des jeunes de 15 à 18 ans d'aujourd'hui est laissée à son sort ou si on ne compte que sur l'institution scolaire pour lui proposer une formation appropriée.

L'option de l'impuissance et le parti du laisser-faire sont sans issue. Aussi bien pour les diverses institutions, y compris l'école, que pour les jeunes dont il a été question tout au long de cette étude. Par ailleurs, des institutions sociales plus conscientes de leurs responsabilités dans le domaine de la formation des jeunes et cherchant à les assumer très concrètement, n'est-ce pas déjà une société nouvelle qui prend forme? Comme le souligne avec force l'étude publiée par la Fondation européenne de la culture, "l'éducatif" n'est pas seulement un produit du système social", il en est aussi "un élément moteur"; "il ne se réduit pas à la dimension d'un élément institué, il a une dimension instituante et induit ses effets propres sur les structures sociales"(1).

Travailler à la formation des jeunes, c'est croire à l'avènement d'une société nouvelle et c'est, si on le veut bien, participer à son édification. Toutes les institutions identifiées dans cette étude sont invitées à relever, pour leur part, le défi de la formation des jeunes de 15 à 18 ans au cours des prochaines années. Dans cette tâche considérable, l'institution scolaire a une responsabilité de premier plan; elle peut encore inspirer plusieurs des réformes nécessaires. D'ailleurs, c'est sans doute seulement à cette condition qu'elle pourra le plus sûrement retrouver et raffermir sa vocation propre et originale.

---

(1) Bertrand Schwartz, op. cit., p. 50.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

La présente liste fournit, à quelques exceptions près qui constituent des cas particuliers, la référence complète de tous les documents cités au cours de l'étude ainsi que celle de quelques autres consultés durant son élaboration et qui, même s'ils ne sont cités à aucun moment, sont présumés avoir exercé une influence significative sur son contenu. De nombreux autres documents ont été consultés et même, dans certains cas, étudiés avec attention.

. ASSOCIATION CANADIENNE D'EDUCATION (1975).

Etapes et transitions. Un aperçu de l'éducation au Canada de 1960 à 1975. Toronto: Association canadienne d'éducation. 48 p.

. ASSOCIATION DES AGES (Vers 1978).

Les jeunes et le premier emploi. Document préparé par Anne-Marie Métaillé et Jean-Marie Thiveaud (à partir de journées d'études organisées à Paris en octobre 1977). Paris: Association des âges. Diffusion par La Documentation Française. 543 p.

. BABE, ROBERT E. (ETE 1980).

Voir CANADA. MINISTERE DES COMMUNICATIONS.

. BALLE, FRANCIS (1973).

Institutions et publics des moyens d'information. Presse - Radiodiffusion - Télévision. Paris: Montchrestien (Université nouvelle, Précis Domat). 696 p. Voir surtout l'introduction et le chapitre premier de la première partie, p. 1-93.

. BARTON, PAUL E. AND BRYNA SHORE FRASER (AUGUST 1978).

Between Two Worlds: Youth Transition From School To Work. A Synthesis of Knowledge. A Summary of Program Evaluations. A Research and Experimentation Strategy. Volume 2: Programs and Experimentation. Washington, D.C.: National Manpower Institute, Center for Education and Work. 351 p.

. BELANGER, PIERRE W. ET GUY ROCHER (1975).

Ecole et société au Québec. Eléments d'une sociologie de l'éducation. Textes choisis et présentés par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher. Nouvelle édition revue et augmentée. Montréal: Hurtubise HMH. 2 vol. Première édition en 1970. Voir en particulier, dans le tome 1, Eléments d'une sociologie de l'éducation, p. 19-32, et Education et révolution culturelle, p. 123-147.

. BOUCHER, LOUIS-PHILIPPE, JOSEPH MOROSE ET SERGES BOLDUC (1980).

L'école secondaire publique au Saguenay/Lac St-Jean. Etude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du projet Opération Humanisation. Fascicule 1: Les étudiants. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi et Université de Montréal. 261 p. Polycopié.

. BOUTIN, ANDRE (1979).

L'éducation malade de la formation professionnelle. Préface de Maurice Bernadet. Paris: Casterman (Orientations E3). 177 p.

. BRUNEL, Louis (1978).

Des machines et des hommes. Télécommunications. Préface de Gérard Pelletier. Sillery: Magazine Québec Science (Les Dossiers de Québec Science). 175 p.

. CANADA. MINISTERE DES COMMUNICATIONS (ETE 1980).

A qui doit profiter la radiotélédiffusion canadienne? En quête/In Search. Ottawa: Ministère des Communications. Vol. VII, no 3. P. 21-27.

. CANADA. MINISTERE DES COMMUNICATIONS (SEPTEMBRE 1980).

Les télécommunications et le dialogue Nord-Sud: un lien fondamental. Notes pour une allocution de l'Honorable Francis Fox, secrétaire d'Etat et ministre des Communications à la séance d'ouverture du congrès annuel 1980 de l'Institut international des Communications. Ottawa: Ministère des Communications, Services d'information. 20 p. Polycopié.

. CEGIR INC. (MARS 1980).

Modalités d'acquisition de la formation. Etude réalisée pour le ministère de l'Education du Québec. Québec: Ministère de l'Education, direction des Politiques et Plans (Travaux d'approfondissement, Document no 3). 248 p.

. CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (NOVEMBRE 1978).

Pour une école de masse à bâtir maintenant. Proposition d'école. Document reçu par le 26ième Congrès de la Centrale de l'enseignement du Québec. Ste-Foy: CEQ, Service des communications. 69 p.

. COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL (JUIN 1975).

L'abandon scolaire au secondaire. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, division des Services spéciaux. 101 p. Polycopié.

. COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL (JANVIER 1978).

Ecole polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire. Par Manuel Crespo et Monique Cournoyer. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, service des Etudes, division des Services spéciaux. 206 p. Polycopié.

. COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL (DECEMBRE 1979).

"L'école c'est pas la vraie vie" ou "C'est mieux d'en savoir plus que pas assez". Une étude des attentes des étudiants face à l'école secondaire. Par Monique Cournoyer. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, service de l'Adaptation. 183 p. Polycopié.

. COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE QUEBEC (AVRIL 1978).

Stages industriels. Organisation de stages industriels 5e secondaire, Initiation au travail, Professionnel court. Québec: École secondaire Wilbrod-Bhérer. 68 p. Polycopié.

. COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE QUEBEC (JUIN 1979).

Rapport annuel sur les départs et les taux d'absences 1978-1979. Par Roger Bissonnette. Québec: Commission des écoles catholiques de Québec. 25 p. Polycopié.

. COMMISSION INTERNATIONALE D'ETUDE DES PROBLEMES DE LA COMMUNICATION (COMMISSION MACBRIDE) (1978).

Rapport intérimaire sur les problèmes de la communication dans la société moderne. Paris: Unesco. 84 p. Polycopié.

. COMMISSION INTERNATIONALE SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION (COMMISSION FAURE).

Voir FAURE.

. COMSTOCK ET AL., WITH THE ASSISTANCE OF THOMAS BOWERS (1978).

Television and Human Behavior. New York: Columbia University Press. 581 p.

. CONSEIL CONSULTATIF CANADIEN DE L'ACTION VOLONTAIRE (SEPTEMBRE 1977).

Gens d'action. Rapport du Conseil consultatif canadien de l'Action volontaire au gouvernement du Canada présenté au Secrétaire d'Etat, l'honorable John Roberts. Ottawa: Secrétariat d'Etat. 464 p.

. CONSEIL DE L'EUROPE (1978).

Research Perspectives on the Transition from School to Work. Report of a European Contact Workshop organised by the Institute of Education (ECF) under the auspices of the Council of Europe with the participation of the Commission of the European Communities. Brugge. July 1977. Edited by Guy Neave. Amsterdam and Lisse: Swets and Zeitlinger. 136 p.

. CONSEIL DU QUEBEC DE L'ENFANCE EXCEPTIONNELLE (1980).

L'enfant et la vie urbaine. Actes du Congrès. Congrès international, 31 octobre, 1, 2, 3 et 4 novembre 1979. Montréal: Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle. 130 p.

. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION.

Voir QUEBEC

. CRANDELL, KEITH AND SCOTT FRY (1974).

Overview of the Work Education Program. A Career Education Program Center for Career Development. Mesa, Arizona: Mesa Public Schools (16) East First Street, Mesa, Arizona 85201). 25 p. Polycopié.

. DAOUST, GAETAN, PIERRE AMYOT, ANDRE FORTIN ET PIERRE HARVEY (1978).

Education et travail. Un projet d'éducation pour le Québec d'aujourd'hui. Montréal: HMH (Constantes, 36). 335 p.

. DE ROSNAY, JOËL (1975).

Le macroscope. Vers une vision globale. Paris: Seuil (Points, 80). 313 p. Voir surtout "L'éducation systémique", p. 260-274.

. DESAUTELS, Jacques (1980).

Ecole + science = échec. Sillery: Magazine Québec Science (Les Dossiers de Québec Science). 283 p.

. DES RIVIERES, PAULE (12 JUILLET 1980).

La CECM projette des centres de retenue pour les "suspendus" et les "mésadaptés". Le Devoir (Montréal).

. DES RIVIERES, PAULE (7 NOVEMBRE 1980).

Le "professionnel court" doit être repensé sans délai à la CECM. Le Devoir (Montréal).

. DURNO, ELIZABETH AND LESLEY MANG (VERS 1979).

Public Alternative Schools in Metro Toronto, Toronto: Learnxs Press (155 College Street, Toronto, Ontario, M5T 1P6). 59 p.

. EDUCATION COMMISSION OF THE STATES (1976).

Synthesizing Work and Schooling: The Roles of Community and Society. Denver, Colorado: Education Commission of the States (300 Lincoln Tower, 1860 Lincoln Street, Denver, Colorado 80295). Report no. 91. 28 p. Egalement disponible par le Service ERIC de reproduction des documents (ED143574).

. EDUCATION ET TRAVAIL.

Voir DAOUST.

. FAURE, EDGAR ET AL. (1972).

Apprendre à être. Paris: Fayard-Unesco (Le monde sans frontières). 368 p.

. FEDERATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUEBEC (DECEMBRE 1975).

L'école abandonnée. Rapport d'une recherche sur le vécu scolaire de "drop-outs" et d'élèves d'écoles secondaires. Ste-Foy: Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. 178 p. Polycopié.

. FONDATION EUROPEENNE DE LA CULTURE.

Voir SCHWARTZ.

. FOUREZ, GERARD (MAI - JUIN 1980).

Les expressions religieuses, aujourd'hui. La Revue Nouvelle (Bruxelles). Tome LXXI, numéro 5-6. P. 517-525.

. FOURNIER, MARCEL (1980).

Entre l'école et l'usine. La formation professionnelle des jeunes travailleurs. Laval: Editions coopératives Albert St-Martin; Sainte-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec. 128 p.

. GAUDREAU, JEAN (1980).

De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés. Montréal: Québec/Amérique. 282 p.

. GENS D'ACTION.

Voir CONSEIL CONSULTATIF CANADIEN DE L'ACTION VOLONTAIRE.

. GRAND'MAISON, JACQUES (1975).

Des milieux de travail à réinventer. Montréal: Presses de l'Université de Montréal. 254 p.

. GRAND'MAISON, JACQUES (1976).

Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation. Montréal: Stanké. 191 p.

. GRAND'MAISON, JACQUES (1978).

L'école enfirouapée. Montréal: Stanké. 156 p.

. HARDY-ROCH (OCTOBRE 1980).

Le secondaire professionnel court. Ste-Foy: INRS-Education. D-111. 17 p. Polycopié.

. INSTITUT CANADIEN D'EDUCATION DES ADULTES (MARS 1980).

Congés-Education. Etude réalisée pour le ministère de l'Education du Québec. Québec: Ministère de l'Education, direction des Politiques et Plans (Travaux d'approfondissement, Document no 8). 79 p.

. JOUSSELLIN, JEAN (FEVRIER 1971).

Une prospective de l'éducation. Education et développement (Paris). No 65, p. 9-25.

. LA BORDERIE, RENE (MARS 1979).

Communication éducative et idéologie. Les Temps modernes (Paris). Numéro 392. p. 1453-1463.

. LACROIX, JEAN (1948).

Force et faiblesses de la famille, Paris: Seuil (La cité prochaine). 157 p.

. LANGEVIN, ANDRE V. (JUIN 1971).

L'absentéisme: une plaie du système scolaire. Editorial. Prospectives (Montréal: CADRE). Vol. 7, no 3. P. 131-132. Ce numéro contient aussi deux autres articles sur l'absentéisme scolaire.

. LAVERDIERE, JACQUES (SEPTEMBRE 1979).

Bilan d'un travail de recherche sur le chômage. Québec: Centre local de services communautaires de la Basse-Ville. 62 p. Polycopié.

. LENGRAND, PAUL (1970).

Introduction à l'éducation permanente. Paris: Unesco. 100 p.

. LORANGER, MICHEL ET AL. (1979).

Les conduites sociales des élèves et l'absentéisme à l'école secondaire. Etude comparée. Apprentissage et Socialisation (Montréal: Conseil québécois de l'enfance exceptionnelle). Vol. 2, no 4. P. 217-227.

. LOURIE, SYLVAIN (MAI 1970).

L'éducation prendra un sens contemporain lorsqu'elle pourra mobiliser tous les moyens appartenant à la collectivité. Le Monde diplomatique (Paris), Numéro spécial publié à l'occasion de l'Année internationale de l'éducation et intitulé L'éducation, demain.

. MAHEU, RENE (1966).

La civilisation de l'universel. Paris: Robert Laffont (Inventaire de l'avenir). 282 p.

. MANG, L. (VERS 1978).

Community as Classroom. Toronto: Learnxs Press. 59 p.

. MESA PUBLIC SCHOOLS, ARIZONA.

Voir CRANDELL.

. NATIONAL MANPOWER INSTITUTE, CENTER FOR EDUCATION AND WORK.

Voir BARTON.

. ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (AVRIL 1977).

Rapport du Groupe de travail commun sur l'éducation et la vie active. Par le Comité de l'éducation, le Comité de la main-d'oeuvre et des affaires sociales et le Comité directeur du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris: OCDE. 65 p. Polycopié.

Ce rapport est accompagné d'une annexe distincte intitulée: Inventaire sélectif des mesures prises par les pays. Octobre 1977. 91 p.

. ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (DECEMBRE 1977).

L'apprentissage: les grandes orientations. Par le Comité de l'éducation et le Comité de la main-d'oeuvre et des affaires sociales. Paris: OCDE. 87 p. Polycopié.

. OUELLET, ROLAND (1976).

Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal, Département de sociologie. 352 p.

. PIERLOT, JEAN-MARIE (FEVRIER 1976).

L'analyse institutionnelle. La Revue Nouvelle (Bruxelles). Tome LXIII, numéro 2. P. 233-235.

. PRONOVOST, LOUISON (AUTOMNE 1980).

Ecole, travail et délinquance. L'évolution de la délinquance juvénile dans le passage de l'école au travail. Critère (Montréal: Collège Ahuntsic). Automne 1980, numéro 29 (Les jeunes et le travail). P. 73-84.

. PROULX, JEAN (AUTOMNE 1980).

Le travail alternatif ou Le travail dans le contexte de l'éducation récurrente et de la société éducative. Critère (Montréal: Collège Ahuntsic). Automne 1980, numéro 29 (Les jeunes et le travail). P. 119-127.

. QUEBEC, ASSEMBLEE NATIONALE (1980).

Journal des Débats. Commissions parlementaires. Quatrième session, 31e Législature. Le 5 juin 1980. no 291.

. QUEBEC. COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUEBEC (1964-66).

Rapport. Québec: Gouvernement du Québec. 5 tomes. Dans la présente étude, seul le tome 2, publié en 1964, est cité: Les structures pédagogiques du système scolaire. A- Les structures et les niveaux de l'enseignement. 404 p.

. QUEBEC. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1977).

L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1975-1976. Québec: Editeur officiel. 138 p.

. QUEBEC. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1978 a).

L'esquive. L'école et les valeurs. Par André Naud et Lucien Morin. Québec: Ministère de l'Education, service général des Communications. 167 p.

. QUEBEC. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1978 b).

L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977. Québec: Conseil supérieur de l'Education. 272 p.

. QUEBEC. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1978 c).

La télévision et les valeurs dans le projet éducatif. Par Réginald Grégoire. Québec: Ministère de l'Education, service général des Communications. 81 p.

. QUEBEC. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1979 a).

L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979. Québec: Editeur officiel du Québec. 326 p.

. QUEBEC. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1979 b).

L'égalité des chances en éducation. Par Mireille Lévesque. Québec: Conseil supérieur de l'Education, direction de la Recherche. Numéro 50-2046. 132 p.

. QUEBEC. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (FEVRIER 1979).

L'instauration éventuelle d'un secondaire VI. Québec: Conseil supérieur de l'Education, commission de l'Enseignement secondaire. Numéro 50-207. 31 p.

. QUEBEC. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (MAI 1980).

Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court. Recommandation au ministre de l'Education adoptée le 9 mai 1980. Québec: Conseil supérieur de l'Education, direction des Communications. Numéro 50-213. 18 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (MAI 1976).

Les abandons scolaires. Tome 1: Importance quantitative du phénomène. Tome 2: Les raisons. Par Andrée Théberge. Québec: Ministère de l'Education, direction générale de la Planification. 174 et 96 p. Cette étude contient un relevé fort utile d'études et de rapports rédigés avant 1976 sur la situation de l'abandon scolaire au Québec.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (1977).

L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert. Québec: Ministère de l'Education, service général des Communications. 147 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (AOUT 1978).

Diplômés 1976. Par Lyse Frenette. Québec: Ministère de l'Education, direction des Etudes économiques et démographiques (Document Démographie scolaire 9-44). 347 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (1979).

L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. Québec: Ministère de l'Education, service général des Communications. 163 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (FEVRIER 1979).

L'inadaptation scolaire. Eléments pour un cadre d'analyse. Document de travail. Québec: Groupe de travail (québécois) du Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation sur l'inadaptation scolaire. 76 p. Polycopié.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (AOUT 1979 a).

La recherche ASOPE à mi-chemin. Promesses et réalisations. Par Pierre Roberge. Québec: Ministère de l'Education, service de la Recherche. Numéro 28-1348. 131 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (AOUT 1979 b).

Diplômés 1977. Par Lyse Frenette. Québec: Ministère de l'Education, direction des Etudes économiques et démographiques (Document 49). 359 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (SEPTEMBRE 1979 a).

Prévention de l'abandon prématuré. Milieux défavorisés: soutien aux adolescents. Par Diane Charest. Série de 6 brochures. Québec: Ministère de l'Education, direction générale des Réseaux. La brochure citée est intitulée Prévention de l'abandon prématuré: l'abandon scolaire au secondaire. Numéro 51-3565. 24 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (SEPTEMBRE 1979 b).

L'accessibilité en éducation. Les abandons scolaires dans les écoles des commissions scolaires. 1972-1973 à 1976-1977. Par Gilles Boudreault. Québec: Ministère de l'Education, direction des Politiques et Plans. Numéro 28-1362. 40 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (OCTOBRE 1979).

Les abandons scolaires 1976-1977. Par Gilles Boudreault. Québec: Ministère de l'Education, direction des Politiques et Plans. (RELANCE 1978). Numéro 28-1384). 16 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (1980 a).

Clientèle scolaire des organismes d'enseignement. Primaire. Secondaire. Collégial. Statistiques de l'enseignement 1977-1978. Québec: Ministère de l'Education, direction des Etudes économiques et démographiques. Numéro 28-1398. 220 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (1980 b).

Clientèle scolaire des organismes d'enseignement. Primaire. Secondaire. Collégial. Statistiques de l'enseignement 1978-1979. Québec: Ministère de l'Education, direction des Etudes économiques et démographiques. Numéro 28-1443. 221 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (1980 c).

Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire. Première partie: Description des habitudes de lecture. Par Raymond Mould. Québec: Ministère de l'Education, direction générale du Développement pédagogique, service de Recherche et Expérimentation pédagogique (Etudes et documents). Numéro 16-0126. 244 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (FEVRIER 1980).

Les échecs scolaires. Les résultats réels et normalisés aux examens de 1973-1973 à 1976-1977. Par Guy Flamand et Gilles Boudreault. Québec: Ministère de l'Education, direction des Politiques et Plans. 56 p. Polycopié.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (15 FEVRIER 1980).

La formation professionnelle au Québec (document de consultation). Québec: Ministère de l'Education. 104 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (MARS 1980).

Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants. Par Robert Bédard. Québec: Ministère de l'Education, service de la Recherche. Numéro 28-1425. 98 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (MAI 1980).

RELANCE. Poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1977-1978. Par Paul Corbeil. Québec: Ministère de l'Education, direction des Politiques et Plans. Numéro 28-1424. 112 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (JUIN 1980).

- "Pourquoi t'as fait ça?" Par Camille Gagnon. Education Québec. Québec: Ministère de l'Education, service général des Communications. Volume 10, numéro 8.
- Neuf avenirs pour l'école. Par André Lemelin. Idem.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (25 SEPTEMBRE 1980).

La formation professionnelle des jeunes au Québec. Document de travail préliminaire destiné au colloque de l'automne 1980. Québec: Ministère de l'Education, service général des Communications. Numéro 28-1452. 78 p.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (OCTOBRE 1980).

Rapport d'une mission d'observation portant sur le Programme Parkway et sur la préparation au choix d'une carrière dans l'enseignement secondaire à Philadelphie. (1ère version). Par Arthur Marsolais. Québec. 22 p. Polycopié.

. QUEBEC. MINISTERE DE L'EDUCATION (DECEMBRE 1980).

Un service aux décrocheurs. Vie pédagogique (Québec: Ministère de l'Education). Numéro 10. P. 20-22.

. QUEBEC. MINISTRE D'ETAT AU DEVELOPPEMENT CULTUREL (1978).

La politique québécoise du développement culturel. Vol. 1: Perspectives d'ensemble: de quelle culture s'agit-il? Vol. 2: Les trois dimensions d'une politique: genres de vie, création, éducation. Québec: Editeur officiel. 144 p. et 466 p.

. QUEBEC. OFFICE DE PLANIFICATION ET DE DEVELOPPEMENT DU QUEBEC (1978).

Les jeunes Québécois et le travail. Rapport d'étape. Par Michel Girard, Hervé Gauthier et Alain Vinet, directeur. Québec: Office de Planification et de Développement du Québec (Etudes et recherches). 204 p. Excellent résumé dans Développement-Québec, revue mensuelle de l'OPDQ, volume 6, numéro 2, février 1979.

. RAFFESTIN, CLAUDE ET MERCEDES BRESSO (1979).

Travail, espace, pouvoir. Lausanne: L'Age d'Homme (Pratique des sciences de l'homme). 166 p.

. RAPPORT PARENT.

Voir QUEBEC. COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUEBEC.

. RIVARD, CLAUDE (DECEMBRE 1977).

Rapport d'une recherche-action effectuée dans la région de St-Rémi de Napierville (Commission scolaire régionale Lignery). 33 p. Polycopié.

. ROBERGE, HUGUETTE (MAI 1979).

Les jeunes en chômage. La Presse (Montréal). Série de six articles parus du 26 mai au 1er juin 1979. Le service général des Communications du ministère de l'Education a réuni ces articles dans un "dossier d'information".

. ROBERGE, PIERRE, EN COLLABORATION AVEC PIERRE W. BELANGER ET GUY ROCHER (1979).

Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970. Québec: Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval; Montréal: Département de sociologie, Université de Montréal (Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. IV). 110 p.

. ROQUEPLO, PHILIPPE (1974).

Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation. Paris: Seuil (Science ouverte). 255 p.

. ROSNAY, JOËL DE.

Voir DE ROSNAY.

. SCHWARTZ, BERTRAND (c 1972 ET 1973).

L'éducation demain. Préface de Henri Janne. Une étude de la Fondation européenne de la Culture. Paris: Aubier-Montaigne (Recherches économiques et sociales). 333 p.

. SCOTT, IAN (1979).

Work and Study. Some Model Programs. Toronto: Learnis Press. 108 p. Bibliographie importante sur les travaux en langue anglaise.

. TARDIF, ANDRE (2 JUIN 1978).

Solution au problème du "décrochage"? Une école qui joindrait les études au travail à mi-temps. Le Devoir (Montréal). Cet article rappelle aussi certaines conclusions du rapport sur l'abandon scolaire publié en 1975 par la Commission des écoles catholiques de Montréal.

. TELEVISION AND HUMAN BEHAVIOR

Voir COMSTOCK.

. THIELEN, PAUL (JANVIER 1979).

Tvind, ou le bon vent. La Revue Nouvelle (Bruxelles). Tome LXIX, numéro 1. P. 51-53.

. THILL, GEORGES (MARS 1975).

La science: des prises de parti. La Revue Nouvelle (Bruxelles). Tome LXI, numéro 3. P. 359-368.

. TILMAN, FRANCIS (MAI-JUIN 1975).

Pour éduquer à la vie: une alternative. La Revue Nouvelle (Bruxelles). Tome LXI, numéro 5-6. P. 560-567.

. TINBERGEN, Jan (1976).

Pour une terre vivable. Notre dernière chance de survie... Montréal: Québec-Amérique. 199 p. Version originale en néerlandais en 1974.

. TORONTO BOARD OF EDUCATION (MARCH 1980).

The school and Community Development. Report of the Alternative and Community Programs Department. Toronto: Board of Education. 47 p.

. UNESCO (1976).

Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes. Adoptée à la Conférence générale de Nairobi (Kénya) le 26 novembre 1976. Ottawa: Commission canadienne pour l'Unesco. Texte français et anglais. 20 p.

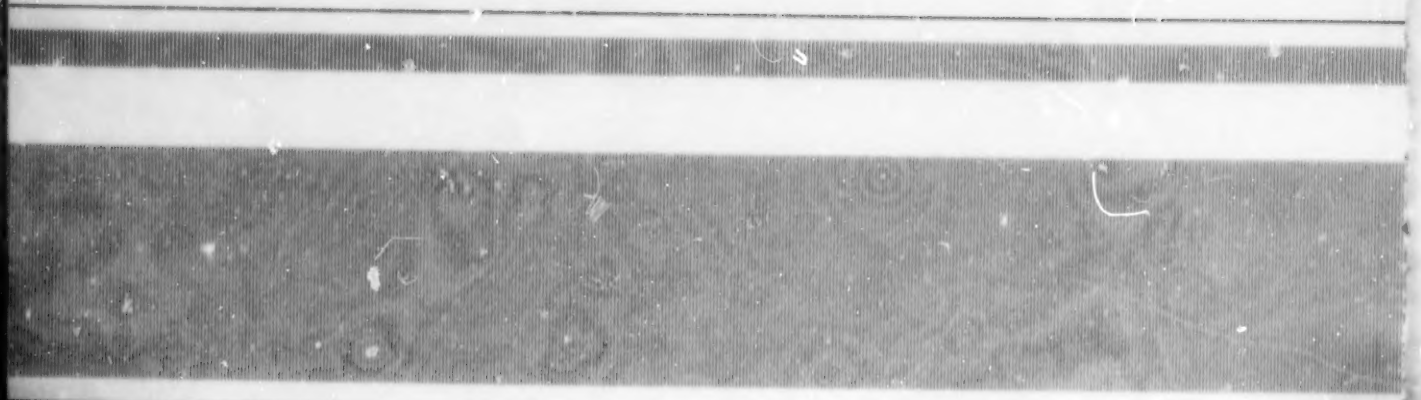
. VISSEAUX, EMILE-X. (JUILLET 1977).

Rapport sur les stages en entreprises effectués par les élèves de classe préprofessionnelle de niveau et de classe préparatoire à l'apprentissage. Evaluation d'ensemble du dispositif. Paris: Ministère de l'Education, Inspection générale, Groupe des missions particulières. 44 p. Polycopié.

. VISSEAUX, EMILE-X. (FEVRIER 1980).

L'enfant en C.P.P.N. - C.P.A. ou heur et malheur d'une adaptation du système scolaire à des enfants en difficulté de 14 à 16 ans. Blois, France: Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. 11 p. Polycopié.

. WATTE, PIERRE (MARS 1980).

Mircéa Eliade: une histoir. de l'imaginaire religieux. La Revue Nouvelle (Bruxelles). Tome LXXI, numéro 3. P. 321-327.

Achevé d'imprimer à
Québec en juin 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec